

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

À QUEL(S) TYPE(S) D'AUTORITÉ SE RÉFÈRENT LES ÉLÈVES DE 2^e CYCLE
DU SECONDAIRE LORSQU'ILS DÉLIBÈRENT SUR DES QUESTIONS
ÉTHIQUES?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JÉRÔME VIGNEAULT

JUILLET 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le mémoire est l'aboutissement d'une longue réflexion qui s'est parfois détournée de sa route pour mieux y revenir, parfois pour réaliser la route sur laquelle je marchais. Je voudrais remercier tous ceux et celles qui ont fait partie de ce parcours avant de l'entamer parce qu'ils ont contribué à m'y aventurer, et ceux et celles qui ont permis à ma réflexion d'être confrontée, partagée et synchronisée dans le temps et l'espace.

Merci d'abord à celle qui m'a accompagnée dans cette étape, Mme Catherine Meyor, professeur au département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQÀM, laquelle m'a fait confiance et a su susciter en moi le questionnement avec justesse et finesse. Merci aussi aux membres du jury, M.Pierre Lebuis et M.Pierre Lucier, qui prennent de leur temps et de leur esprit pour juger cette recherche. Je remercie les personnes qui ont accepté de collaborer à cette recherche : les participants et leurs parents, les enseignants, les directeurs, les conseillers pédagogiques. Merci aux autres intellos qui m'ont permis de prolonger la réflexion, de l'esprit à la lettre, et vice-versa : Catherine, la Chenille Suisse et Monsieur D. Je tiens particulièrement à remercier mon ami Louis Bélanger ainsi que Kevin Shelton, avec lesquels bienveillance et rigueur ont toujours été aux rendez-vous, lesquels ont toujours été là pour partager, creuser, chercher, vivre. Il y a certainement d'autres personnes qui ont inspiré ce parcours ou en ont fait partie... je les remercie aussi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte social.....	5
1.1.1 Évolution des valeurs et des normes au Québec depuis 1960.....	5
1.1.2 Vers la laïcisation de l'éducation au Québec	7
1.1.3 Une réforme du curriculum en éducation.....	8
1.2 Contexte du cours d'éthique et culture religieuse.....	9
1.2.1 Contexte historique du cours d'ÉCR	10
1.2.2 Caractéristiques et défis du programme d'ÉCR.....	10
1.2.3 Les difficultés liées à l'implantation du programme d'Éthique et culture religieuse	12
1.2.4 Nouvelle configuration de la relation maître-élève.....	13
1.3 Une crise de l'autorité.	15
1.4 Question et objectifs de recherche	16
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 L'autorité.....	17
2.1.1 Caractéristiques de l'autorité	20
2.1.1.1 Le prestige.....	21
2.1.1.2 La compétence	22
2.1.1.3 La sympathie.....	22

2.1.1.2 La compétence.....	25
2.1.1.3 La sympathie	25
2.1.1.4 La légitimité.....	26
2.1.2 Types d'autorité.....	27
2.1.3 L'autorité de l'enseignant.....	28
2.1.4 Les référents d'autorité.....	33
2.2 L'adolescent	34
2.3 La délibération.....	38
2.3.1 L'importance des règles de communication.....	40
2.3.2 De la discussion à la délibération : principes fondamentaux.....	41
2.4 Le programme d'Éthique et culture religieuse	44
2.4.1 Finalités	47
2.4.2 Les compétences.....	48
2.4.2.1 Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques.....	49
2.4.2.2 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux	51
2.4.2.3 Compétence 3 : Pratiquer le dialogue.....	52
2.4.3 Des critères et des repères au 2 ^e cycle du secondaire	53
2.4.4 L'évaluation.....	54
2.4.5 Posture de l'enseignant.....	55
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1 Type de recherche.....	57
3.2 Entretien d'explicitation	58
3.3 Échantillonnage et cueillette des données	61
3.4 Analyse des données.....	62

3.5 Critères de scientificité	64
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	66
4.1 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 1	72
4.1.1 Les contextes	72
4.1.2 Les référents	73
4.1.3 Nature de la relation avec le référent.....	74
4.2 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 2	76
4.2.1 Les contextes	76
4.2.2 Les référents	77
4.2.3 La nature de la relation avec les référents	79
4.3 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 3	81
4.3.1 Les contextes	81
4.3.2 Les référents	82
4.3.3 La nature de la relation avec les référents	83
4.4 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 4	85
4.4.1 Les contextes	85
4.4.2 Les référents	88
4.4.3 La nature de la relation avec les référents	90
4.5 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 5	91
4.5.1 Les contextes	91
4.5.2 Les référents	92
4.5.3 La nature de la relation avec les référents	94
4.6 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 6	96
4.6.1 Les contextes	96

4.6.2 Les référents	98
4.6.3 La nature de la relation avec les référents	99
4.7 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 7	101
4.7.1 Les contextes	101
4.7.2 Les référents	102
4.7.3 La nature de la relation avec les référents	103
4.8 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 8	105
4.8.1 Les contextes	105
4.8.2 Les référents	105
4.8.3 La nature de la relation	107
4.9 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 9	109
4.9.1 Les contextes	109
4.9.2 Les référents	110
4.9.3 La nature de la relation avec les référents	111
4.10 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 10	112
4.10.1 Les contextes	112
4.10.2 Les référents	113
4.10.3 La nature de la relation avec les référents	114
4.11 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 11	116
4.11.1 Les contextes	116
4.11.2 Les référents	117
4.11.3 La nature de la relation avec les référents	118
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES DONNÉES	120
5.1 Analyse globale des contenus des entretiens	120

5.1.1 Les référents d'autorité.....	120
5.1.2 La nature de la relation avec les référents	123
5.1.3 Délibération	125
5.2 Deuxième analyse : interprétation des données en fonction de deux catégorisations	126
5.2.1 Une catégorisation des caractéristiques de l'autorité.....	127
5.2.2 Une catégorisation des types d'autorité.....	131
5.2.3 Analyse en fonction d'une catégorisation des types d'autorité	134
CONCLUSION	144
BIBLIOGRAPHIE	148
APPENDICE A : PROTOCOLE D'ENTRETIEN	159
APPENDICE B : QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN	165
APPENDICE C : EXTRAIT D'ANALYSE D'ENTRETIEN	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Les thèmes des compétences 1 et 2 de chaque cycle en éthique et culture religieuse.	p.46
Tableau 2.2 : Les compétences transversales associées à chacune des compétences en ÉCR.	p.49
Tableau 4.1 : Tableau d'analyse : Les contextes.	p.67
Tableau 4.2 : Tableau d'analyse : Les référents.	p.68
Tableau 4.3 : Tableau d'analyse : La nature de la relation avec le référent.	p.70
Tableau 4.4: La légende utilisée pour les transcriptions.	p.71
Tableau 5.1 : La somme des unités pour chacun des référents des onze participants.	p.123
Tableau 5.2 La somme des unités portant sur la nature de la relation de chaque participant avec leurs référents.	p.125
Tableau 5.3 Catégorisation des caractéristiques de l'autorité.	p.130
Tableau 5.4 Catégorisation des types d'autorité.	p.134
Tableau 5.5 Synthèse des types d'autorité auxquels se réfèrent les participants.	p.141

LISTE DES ABRÉVIATIONS

PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
ÉCR	Éthique et culture religieuse
EMR	Enseignement moral et religieux
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
CS	Commission scolaire
PPE	Programme de Philosophie pour enfants

Veuillez noter que l'usage du masculin est utilisé afin d'alléger, voire homogénéiser le texte, et ne vise pas à discriminer le genre féminin.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche consiste à identifier le(s) type(s) d'autorité au(x)quel(s) se réfèrent les élèves québécois de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur une question éthique. Le concept d'autorité, polysémique, exige de distinguer les expressions « autorité », « caractéristiques de l'autorité », « types d'autorité » et « référent d'autorité ». Les référents d'autorité renvoient, dans le cadre de cette recherche, à des références qui sont jugées importantes par les adolescents et dont l'importance varie en fonction, d'une part, de l'estime qu'ils portent à leurs propres référents lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques et, d'autre part, de la nature de leur relation avec leurs référents. Un référent d'autorité, qui constitue une particularité de l'aspect pragmatique de la relation des adolescents avec l'autorité, est un concept que nous avons élaboré afin d'atteindre les objectifs de recherche. Cette recherche s'est clairement définie en tant que recherche qualitative exploratoire. Onze entretiens individuels d'explicitation avec des adolescents de 4^e et 5^e secondaire ont été menés. Les types d'autorité auxquels ils se réfèrent sont identifiés et interprétés en fonction du discours utilisé par eux lors des entretiens. Deux catégorisations des caractéristiques de l'autorité et des types d'autorité sont également élaborées, limitant, par la même occasion, la recherche à la représentation de l'autorité qu'ont les auteurs retenus lors de la recension des écrits.

Mots clés : AUTORITÉ; TYPES D'AUTORITÉ; CARACTÉRISTIQUES DE L'AUTORITÉ; RÉFÉRENT D'AUTORITÉ; ADOLESCENTS; DÉLIBÉRATION; ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE;

INTRODUCTION

Les caractéristiques de l'enseignant ont radicalement changé depuis la Révolution tranquille au Québec. Les valeurs transmises par l'enseignant sont beaucoup moins aujourd'hui issues du judéo-christianisme. Le statut qui était autrefois conféré à l'enseignant était indiscutable, tant sur le plan des idées que sur le plan de sa manière d'enseigner, alors que le statut actuel de l'enseignant fait en sorte que les adolescents réfléchissent avec lui sur le sens de leurs valeurs et des normes, par le dialogue, dans un esprit de recherche. Dans le cours d'éthique et culture religieuse au secondaire, ils ont l'occasion de délibérer ensemble sur des questions éthiques en lien avec la justice, la tolérance et différents défis de l'humanité, notamment l'environnement, le vieillissement de la population, la mondialisation, etc. Puisque les référents des élèves ne sont plus imposés par un dogme en particulier, ni par un enseignant autoritaire, et que l'univers culturel dans lequel ils sont plongés favorise le dialogue et la reconnaissance des différents points de vue, cette recherche a pour objectif de comprendre le(s) type(s) d'autorité au(x)quel(s) se réfèrent des élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques et la relation qu'ils entretiennent avec leurs référents. Cette recherche n'a pas la prétention de comprendre de manière exhaustive la signification de l'autorité pour les élèves, même si elle tend à en améliorer notre compréhension; elle consiste plutôt à saisir, dans le contexte ciblé par la recherche, le rapport que les élèves entretiennent avec leurs référents, à identifier ceux qui possèdent les caractéristiques d'une autorité, et à dégager parmi ceux-là un ou plusieurs types d'autorité.

Dans le cadre de cette recherche, un référent d'autorité est ce à quoi l'élève a recours lorsqu'il est amené à adopter une approche personnelle sur des questions liées aux valeurs et aux normes. Considérant que cette démarche engendre nécessairement une diversité de points de vue parmi les élèves - évacuant ainsi la pensée unique en tant que finalité, finalité que semblait poursuivre davantage l'enseignement confessionnel d'autrefois - plusieurs types d'autorité doivent inévitablement ressortir de leurs discours, dont l'autorité d'une institution ou celle d'une personne. Par ailleurs, nous verrons plus loin qu'il en existe également d'autres. Aussi, la figure d'autorité que représentait traditionnellement l'enseignant ne semble pas, aujourd'hui, nécessairement occuper une place prédominante lors de l'analyse d'une question éthique effectuée par chaque élève. Ajoutons que le caractère polysémique du concept d'autorité exige que nous en limitons son utilisation en constituant des catégorisations des caractéristiques de l'autorité et des types d'autorité afin d'atteindre nos objectifs de recherche. Gardons à l'esprit que nous tentons de connaître les référents des élèves interviewés, de les classer et d'identifier la relation qu'ils ont avec ces référents, afin de comprendre s'il s'agit d'une relation d'autorité, c'est-à-dire une relation dans laquelle le référent comporte les caractéristiques d'une autorité. Nous parviendrons, par cette démarche, à identifier le(s) type(s) d'autorité au(x)quel(s) ont recours les élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques.

Le chapitre I consiste à exposer la problématique soulevée qui a permis de formuler les objectifs et la question de recherche. Au chapitre II, les concepts liés à la question de recherche sont développés : l'autorité, l'adolescence, la délibération et le programme d'Éthique et culture religieuse. Ensuite, la méthode de recherche utilisée est justifiée dans le chapitre III. La recherche qualitative exploratoire interprétative a été privilégiée considérant l'absence de recherche sur les référents des adolescents en situation de délibération sur des questions éthiques. La technique de cueillette des

données est l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch. Cette technique est également expliquée dans ce troisième chapitre. Les résultats sont présentés dans le chapitre IV ainsi que les différentes catégories ayant permis d'effectuer le traitement des données. Le chapitre V présente l'interprétation des résultats obtenus grâce à onze entretiens individuels auprès d'élèves de trois écoles secondaires. L'interprétation des résultats a été effectuée par induction et en fonction du cadre conceptuel. Finalement, nous prenons en considération l'interprétation des données pour tirer quelques conclusions sur les types d'autorité auxquels ont recours les élèves interviewés, en lien avec la pratique de la délibération par des élèves de 2^e cycle du secondaire en ÉCR.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce qui nous intéresse est de savoir à quel(s) type(s) d'autorité les élèves de 2^e cycle du secondaire se réfèrent lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques dans le cadre de leur cours d'ÉCR. Dans ce chapitre, l'autorité est d'abord considérée sous un angle sociohistorique. Cela permet de saisir l'évolution du rapport à l'autorité au Québec depuis 60 ans. Dans un premier temps, nous exposons le contexte actuel en éducation concernant l'enseignement des valeurs et des normes qui font figure d'autorité dans la société d'aujourd'hui, et, parallèlement, les multiples transformations de l'éducation aux valeurs depuis 1960 jusqu'à l'abolition de l'enseignement confessionnel. Ensuite, il est question des particularités du nouveau programme d'Éthique et culture religieuse (ÉCR), lequel a pris officiellement en 2008, en un certain sens, la relève de l'éducation aux valeurs dans un contexte de laïcisation et de pluralisme au Québec. Finalement, une crise de l'autorité est rapportée depuis quelques décennies (Arendt, 1972; Mendel, 2003; Prairat, 2003; Jeffrey, 2003; Renaut, 2004). Il va sans dire que les valeurs et les normes qui dictaient autrefois les comportements sociaux attendus ne sont plus les repères actuels, lesquels sont également questionnés et utilisés dans le cadre du programme d'ÉCR. Dans le cours qui y est rattaché, les élèves sont encouragés à utiliser les droits de la personne pour appuyer leurs réflexions, lesquels font partie de leurs repères moraux. En effet, pour réfléchir sur des questions éthiques dans le programme d'ÉCR, le référent d'autorité est la Charte des droits et libertés de la personne du Québec; autrement dit, il s'agit d'une référence servant de balise aux comportements en société, compte tenu de sa crédibilité, de son approbation

populaire et de sa légitimité. Un questionnement demeure quant à la signification de l'autorité pour l'élève dans ce contexte social particulier, et il est donc souhaitable, et pertinent, de mieux saisir à quel(s) type(s) d'autorité l'élève se réfère, dans un contexte social qui favorise le dialogue et dans lequel l'autorité traditionnelle est remise en question. Comprendre la relation qu'entretient l'élève avec ses référents permettra de savoir si cette relation coïncide avec les caractéristiques d'une « autorité », d'identifier le(s) type(s) d'autorité exerçant une influence sur le jugement des élèves lors de la délibération, et, implicitement, de savoir si les repères moraux traditionnels sont demeurés des référents d'autorité. Étant donné qu'il n'existe pas de recherche comme telle sur cette problématique, nous sommes en quelque sorte pionniers en la matière et espérons que cette recherche y apportera des éclaircissements.

1.1 Contexte social

Les institutions québécoises se sont démocratisées et laïcisées depuis un demi-siècle. Ces transformations ont entre autres mené à une réforme du curriculum en éducation. Ainsi, à l'école, les jeunes sont maintenant amenés à réfléchir sur les repères culturels et sociaux plutôt qu'à adopter une pensée unique¹ imposée.

1.1.1 Évolution des valeurs et des normes au Québec depuis 1960

Avant 1960, les référents d'autorité étaient dictés par l'enseignant, lui-même transmetteur de la foi chrétienne et des conventions sociales (Jeffrey, 2003). Ce type

¹ La pensée unique qui nous concerne ici est celle de l'enseignement aux valeurs religieuses. Nous ne parlons pas ici de la pensée unique généralement associée aux critiques du néolibéralisme, même si celle-ci pourrait faire l'objet d'une recherche plus poussée quant aux finalités du PFÉQ.

d'éducation subsistera jusqu'en 1960 alors que des changements majeurs en éducation marqueront le début de cette décennie. C'est la commission Parent qui sera porteuse des germes de notre système éducatif actuel (Inchauspé, 2007). Cette commission dépose, entre 1963 et 1966, un rapport, le Rapport Parent, lequel propose plusieurs chantiers majeurs en éducation qui auront pour conséquence l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans, la démocratisation de l'éducation et l'accessibilité aux études, entre autres. Ce souci d'instruire et de permettre aux jeunes d'avoir plus d'options d'avenir modifiera le rapport que les jeunes entretiennent avec l'école. L'école deviendra alors une référence pour connaître le monde et « s'approprier » la culture, dans un climat plus démocratique.

Parallèlement, c'est l'ensemble des mentalités qui subissent, au sein de la société québécoise, des transformations majeures. L'avènement du féminisme, par conséquent l'émancipation de la femme, l'ouverture sur le monde engendrée notamment par l'exposition universelle de 1967 et le développement des modes de communication, pour n'en nommer que quelques-unes, suscitent une profonde remise en question de la place de l'Église et des valeurs qu'elle véhicule; les valeurs et les normes sont alors réorganisées (Jeffrey, 2003, 2005). Ces transformations modifient le rapport à la démocratie, qui se présente alors comme un vecteur permettant l'émancipation de l'individu. Cette volonté d'émancipation se concrétisera davantage par l'adoption de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec en 1975, dont l'intention est de garantir, en tout droit et en toute justice, la dignité et la liberté de chacun. Ces valeurs ont balisé en quelque sorte les rapports sociaux et servent toujours aujourd'hui de référence morale. Par contre, cette charte connaît parfois certaines difficultés à être appliquée ou à servir de référence. Certes, elle sert de repère, mais ce repère est parfois lui aussi questionné (Jeffrey, 2003; Eid, 2009). Quant aux enfants, ils avaient déjà gagné en droits et libertés en 1924 avec la déclaration de Genève, cependant, leur situation s'améliore

de façon notoire en 1959, avec la déclaration des droits de l'enfant. Notons qu'elle continuera de s'améliorer au fil du temps, notamment en 1989, avec la convention internationale des droits de l'enfant (Ehrenberg, 1998).

Les enfants ont donc peu à peu obtenu la reconnaissance de leurs droits. Pour revenir au Rapport Parent, l'enfant est placé au centre de ses priorités. Un des chantiers annoncés par ce rapport est de considérer l'enfant au centre de son apprentissage (Inchauspé, 2007). L'enfant devient ainsi un acteur important de la société dite postmoderne, il a un rôle plus actif dans l'éducation et il est protégé par des droits. Cependant, l'enfant est en formation à titre de futur citoyen. Aussi, ses nouvelles responsabilités (MELS, 2007c), même si elles ont pour finalité son propre épanouissement, n'impliquent pas nécessairement que l'élève soit apte à assurer avec autonomie sa propre formation. À cet égard, Kant (2004) et Ehrenberg (1998) soulèvent qu'une autonomie imposée précocement ne donne pas nécessairement les bases d'un avenir plus solide à un individu. De plus, selon Jeffrey (2003) l'autonomie se cultive bien lorsque les repères moraux et sociaux sont clairs pour l'individu. Pour un adolescent, ces repères apparaissent souvent moins clairs que pour un adulte. Or, le contexte social québécois actuel ne permet pas d'affirmer des repères moraux qui agissent à titre d'autorité. Certes, il y a une foule de repères moraux socialement admis, mais il ne semble pas y en avoir qui soit prépondérant par rapport aux autres.

1.1.2 Vers la laïcisation de l'éducation au Québec

Avant 1960, les Québécois se rattachent à des repères religieux, contraignants et limités au catholicisme, pour définir leur rapport au monde. Par la suite, le Québec se laïcise progressivement, cela se manifestant particulièrement dans le secteur de

l'éducation. En effet, avant 1960, le cours de catéchisme, où l'élève doit assimiler la matière sans la questionner, est remplacé, dès cette année-là, par le cours de catéchèse, dans lequel l'élève peut désormais interroger les ouvrages et réfléchir sur le sens de la tradition chrétienne (Jeffrey, 2005; Leroux, 2012). En 1977, le cours d'enseignement moral est offert aux parents qui désirent exempter leurs enfants de la catéchèse (Bouchard, 1997). Ce régime d'exemption cesse à compter de 1985 alors qu'il devient obligatoire d'offrir aux élèves et à leurs parents l'option entre un cours d'enseignement moral non confessionnel et un enseignement religieux catholique ou protestant (MEQ, 1985). Le cours d'enseignement religieux, dans son caractère purement confessionnel, perdure jusqu'en 2008. Bien que le gouvernement du Québec décide de déconfessionnaliser les commissions scolaires en 1997 (Leroux, 2007; Béland & Lebuis, 2008; Cherblanc & Rondeau, 2010), qu'en 1999, le Rapport Proulx recommande de conserver l'enseignement religieux, mais non confessionnel (Lebuis, 2008; Leroux, 2007; Proulx, 2008) et que les structures confessionnelles soient officiellement abolies en 2000, cela ne porte pas atteinte au caractère confessionnel du cours d'enseignement religieux. Ce n'est donc que récemment que les établissements d'enseignement primaire et secondaire ont retiré le caractère confessionnel de leurs établissements.

1.1.3 Une réforme du curriculum en éducation

Le gouvernement du Québec effectue une réforme du curriculum, lequel deviendra le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), à la suite des recommandations de l'OCDE et de l'UNESCO, en 1995 et 1996, lors des États généraux sur l'éducation (MELS, 2007; Inchauspé, 2007; Cherblanc & Rondeau, 2010). Ces recommandations consistent à modifier l'angle sous lequel l'élève est soumis aux contenus, afin de lui permettre de s'adapter aux nouveaux défis de la mondialisation et aux nouvelles réalités socioculturelles. (MELS, 2007). Cette

réforme doit amener l'élève à participer davantage à la construction de son savoir, par l'interaction avec ses pairs et avec son milieu, et ainsi lui permettre d'apprendre à exercer son jugement critique.

Avec la réforme du curriculum, l'éducation basée sur la transmission du savoir par l'enseignant cède le pas à une éducation où l'élève occupe une place centrale dans son propre apprentissage, poursuivant ainsi les objectifs visés, quarante ans plus tôt, par le Rapport Parent. L'élève doit développer des compétences afin de pouvoir réinvestir ses connaissances dans différents contextes. Ainsi, l'accent est mis sur l'engagement de l'élève dans sa propre formation. Dans le PFÉQ, l'élève est encouragé à faire preuve de rigueur, d'ouverture et de curiosité. Forcément, ces attitudes devraient être plus ancrées chez l'élève du deuxième cycle du secondaire, alors que ses ressources personnelles doivent être utilisées et exploitées en vue d'une bonne préparation à la vie adulte et professionnelle (MELS, 2007). En principe, l'élève prend à ce stade conscience de la diversité des parcours qui s'offrent à lui sur le marché du travail et peut constater qu'il a une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne ses choix de vie et ses points de vue. Cette considération du caractère hétérogène des élèves correspond à l'approche « orientante » dans le PFEQ. « [Cette approche] conduit les jeunes de 14 à 18 ans à se situer et à s'engager personnellement dans la détermination de leur propre orientation professionnelle; à découvrir et à exploiter le fait que le savoir est émancipateur et peut être réinvesti; et à décider de la quantité d'énergie qu'ils entendent mobiliser pour progresser, pour satisfaire leurs ambitions et leurs rêves, et pour actualiser leur potentiel » (MELS, 2007). L'élève, tel que présenté dans la réforme (MELS, 2007), occupe également une position privilégiée dans sa propre évaluation; en plus d'être évalué par son enseignant, il s'évalue aussi lui-même, de même qu'il évalue ses pairs, guidé par son enseignant, dans l'objectif d'apprendre à évaluer et à porter un jugement critique.

Ces nouvelles approches de l'éducation nous amènent à croire que les valeurs des élèves et les normes, compte tenu, d'une part, de l'espace accordé à l'individu au sein de son parcours d'apprentissage et aussi, d'autre part, de la promotion de la diversité culturelle, sont maintenant plurielles et instables. Aussi, suite aux multiples transformations en éducation depuis 60 ans et à cause du caractère conséquemment plus péjoratif que semble avoir pris le concept d'autorité depuis l'évacuation de l'influence de l'Église dans la société en général comme dans le domaine de l'éducation, la question se pose de savoir à quels repères particuliers les jeunes accordent de l'autorité, de même que se pose la question de la façon dont ils le font, lorsqu'ils le font.

1.2 Contexte du cours d'éthique et culture religieuse

En fonction du PFÉQ, le lieu privilégié pour réfléchir sur le sens des valeurs et des normes est le cours d'Éthique et culture religieuse. Cependant, le programme d'ÉCR est implanté depuis moins d'une décennie et a connu certaines difficultés lors de son implantation. Néanmoins, il s'agit, dans le curriculum scolaire, de la discipline où l'exercice du jugement critique, élaboré grâce au dialogue entre les élèves, est prédominant. Le cours d'ÉCR se présente comme un moyen de transmettre certaines valeurs. Par contre, ce cours est fragilisé par un contexte social rendant difficile l'usage de repères moraux stables, à la suite d'une réforme du curriculum qui a suscité le doute et la confusion dans l'enseignement des différentes disciplines.

1.2.1 Contexte historique du cours d'ÉCR

La société québécoise est maintenant considérée comme une laïcité ouverte (Leroux, 2007), laquelle repose sur la diversité culturelle et le dialogue. Ce changement, même s'il est progressif depuis 1960, a entraîné la nécessité de s'adapter rapidement lors de la réforme du curriculum en 2004, de modifier la relation didactique et la relation d'enseignement, de pratiquer le dialogue et de permettre à l'élève de développer sa capacité d'exercer son jugement critique (MELS, 2007). De plus, en 2005, le gouvernement du Québec annonce qu'un cours obligatoire d'Éthique et culture religieuse sera implanté dès 2008, à tous les niveaux, entre la première année du primaire et la dernière année du secondaire. L'adoption du programme d'Éthique et culture religieuse survient ainsi après un long processus de déconfectionnalisation des institutions québécoises (Proulx, 2008; Rondeau, 2010). Considérant ces nouvelles données, justifiées par le pluralisme culturel au Québec, il est intéressant de savoir comment les élèves exercent leur jugement critique dans une situation où ils pratiquent le dialogue.

1.2.2 Caractéristiques et défis du programme d'ÉCR

Le programme d'ÉCR est balisé par deux grandes finalités : la reconnaissance d'autrui et la poursuite du bien commun. Ces finalités servent à orienter les attitudes attendues chez l'élève. Elles servent également de critères dans la réflexion de l'élève. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre de trois compétences : 1) réfléchir sur des questions éthiques; 2) manifester une compréhension du phénomène religieux; 3) pratiquer le dialogue. L'élève est invité à réfléchir sur les difficultés liées au vivre-ensemble avec ouverture et esprit critique. Cette modification de la dimension sociale de l'élève suscite un changement de posture par rapport aux valeurs et aux normes.

Ces particularités du programme d'ÉCR entraînent la nécessité d'une méthode de travail plus exigeante pour l'enseignant comme pour l'élève, car elle appelle à l'utilisation des valeurs et des normes pour analyser des questions éthiques. Le programme suggère des repères moraux comme la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, les règles d'or des différentes traditions religieuses, des valeurs, des normes, des règlements, des interdits, des devoirs, des principes, etc. L'élève peut également se référer à des repères artistiques, littéraires, scientifiques, culturels ou religieux pour réfléchir sur des questions éthiques. Le caractère éclaté des repères l'amènerait ainsi à justifier ses propositions afin de répondre à un besoin d'universalité des principes moraux et à un besoin de structuration de l'identité individuelle et collective (Apel, 1994 ; Duhamel et Mouelhi, 2001 ; Leleux, 2002). Il faut cependant considérer que les valeurs et les normes au Québec sont multiples et que cela peut entraîner une difficulté pour l'élève lorsqu'il s'agit de légitimer l'autorité d'un repère moral.

Les jeunes se forment aujourd'hui en acceptant les exigences nouvelles d'adaptation (...) qui leurs sont communiquées dans l'éducation publique, mais beaucoup s'oublient eux-mêmes en route. (...) C'est en fait le lot le plus commun dans une société non autoritaire, qui ne prescrit ni les tâches ni les idéaux, et laisse à l'individu le soin d'évaluer ses dons naturels et de définir ses valeurs: nous pouvons nous tromper, en particulier sur nous-mêmes. Et la tâche de la connaissance de soi-même étant infinie, elle ne cesse pas quand nous quittons le secondaire et plus tard le collège. Cette situation, caractérisée par un respect profond de la liberté de chacun, est certainement préférable à la culpabilité qui affligeait tous ceux qui souffraient de n'être pas à la hauteur des figures qu'on leur présentait dans le modèle hiérarchisé des vertus ou dans le modèle des savoirs. Mais elle impose à la liberté des défis très difficiles, dans la mesure même où le répertoire des formes de vie est devenu avec le temps illimité. (Leroux, 2012, p.31-32)

1.2.3 Les difficultés liées à l'implantation du programme d'Éthique et culture religieuse

Le délai entre l'adoption du programme d'ÉCR et son implantation, trois ans plus tard, était ambitieux, voire insuffisant, pour former adéquatement les nouveaux enseignants (Durand, 2009; Québec, 2007b; Rondeau, 2010). Or, ce manque de temps accordé aux enseignants pour maîtriser le nouveau programme a, possiblement, affecté partiellement la crédibilité des enseignants d'ÉCR et, implicitement, la signification de l'autorité aux yeux des élèves, pour qui la compétence à enseigner caractérise, en partie, l'autorité de l'enseignant (Burdeau, 1994; Mendel, 2003). Néanmoins, plusieurs collaborateurs en éducation ont permis de faciliter l'implantation du programme (Cherblanc & Rondeau, 2010).

Par ailleurs, le programme d'ÉCR doit être enseigné en respectant certains critères liés au temps d'enseignement imposé par le régime pédagogique. Cependant, dans le cas de ce cours en particulier, le régime (MELS, 2013) propose, à titre indicatif, le nombre d'heures qui devraient y être accordées au premier cycle (100 heures), en 4^e secondaire (100 heures) et en 5^e secondaire (50 heures), sans toutefois le prescrire. Par conséquent, certaines écoles profitent du caractère indicatif du régime pour réduire le nombre d'heures d'enseignement du cours. Finalement, les élèves ont en moyenne un cours d'éthique et culture religieuse d'une durée de 75 minutes par semaine en première, deuxième et cinquième secondaire, et en moyenne deux cours de la même durée par semaine en quatrième, alors que les matières dites « de base » comportent bien davantage de rencontres entre l'enseignant et les élèves. La question de l'influence que peuvent jouer le temps accordé au cours d'ÉCR et la capacité des adolescents à délibérer en groupe en fonction de repères moraux socialement évalués et reconnus suscitent donc un intérêt.

Plusieurs parents et organisations se sont opposés à l'implantation du programme et à l'obligation pour l'élève de le suivre. Mais la mentalité contestataire face à l'éducation aux valeurs a débuté en 1967 alors que le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation offrait déjà un cours pour ceux qui voulaient être exemptés du cours de catéchèse (MEQ, 1985). Un régime d'exemption a permis en 1974, tel que mentionné précédemment, d'offrir un programme optionnel d'enseignement moral. Par contre, à la différence du régime d'exemption, l'implantation du cours d'ÉCR a définitivement mis fin à la possibilité de choisir entre un enseignement confessionnel et un enseignement non confessionnel. Ainsi, la Coalition pour la Liberté dans l'Éducation (CLÉ) a perçu l'ÉCR comme la perte du privilège de choisir. Les organisations s'opposant au programme d'ÉCR ont été médiatisées et plusieurs familles ont formulé des demandes d'exemption. Le programme d'ÉCR était remis en question, appelant plusieurs enseignants à justifier aux parents et aux élèves l'enseignement de leur propre discipline.

Le débat sur le programme d'ÉCR survient au même moment que la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables en 2005 et 2006. Les accommodements religieux suscitent alors au Québec de nombreux débats sur la place de la religion. Dans ce contexte, la pertinence du programme fait l'objet d'un débat politique et social sur la diversité culturelle et ses manifestations religieuses. Ces événements ont fort probablement affecté le prestige du cours d'ÉCR ainsi donc celui de l'enseignant de ce cours aux yeux des élèves.

1.2.4 Nouvelle configuration de la relation maître-élève

Le rôle de l'enseignant se trouve redéfini par la réforme du curriculum. Le Programme de formation soutient que l'enseignant « (...) demeure un expert de sa

discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage. Il continue donc à faire profiter les élèves de ses connaissances en les plaçant régulièrement en situation active, par exemple dans des contextes de résolution de problèmes ou de réalisation de projets » (MELS, 2007). Il faut comprendre que l'enseignant conserve en partie son rôle de transmetteur de connaissances, mais il doit accorder à l'élève une place plus importante dans son processus d'apprentissage en ayant pour visée de développer ses compétences. L'enseignant se présente désormais comme une personne qui peut aider l'élève à progresser sur le chemin de la compétence plutôt que comme un simple transmetteur de connaissances. Il semble que le type de relation maître-élève engendré par ce nouveau rapport avec la matière évoque davantage la complicité que l'autorité. Cela est particulièrement le cas dans le cours d'Éthique et culture religieuse où l'élève est encouragé à exprimer son point de vue et à pratiquer le dialogue. Dans ce contexte, l'enseignant devient un membre du groupe, bien qu'un membre spécial de par son expertise, et réfléchit avec l'élève, à titre d'accompagnateur, sur des enjeux éthiques et des manifestations du phénomène religieux (MELS, 2008). L'élève se retrouve donc à chercher des éléments de solution sur des enjeux éthiques avec son enseignant, lequel fournit des éléments de réflexion sans les imposer.

Le rôle de l'enseignant en ÉCR est nettement plus complexe que celui qui incombait à l'enseignant du cours de catéchèse ou d'enseignement moral. La posture de l'enseignant comporte actuellement de nombreuses difficultés : 1) celle de se déclarer neutre tout en balisant la réflexion des élèves avec, entre autre, la Charte des droits et libertés de la personne du Québec; 2) celle d'être un passeur de culture, tout en accordant la priorité « (...) à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines » (MELS, 2008, p.4); 3) celle de se comporter en expert tout en se rappelant qu'« (...) un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne

doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue » (MELS, 2008, p.5). En d'autres mots, pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, « (...) l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien » (MELS, 2008, p.18). Cette posture est à la fois plus exigeante et plus complexe pour l'enseignant compte tenu de la nuance et de la prudence dont il doit faire preuve dans ses propos. Cette situation éducative nous amène à réfléchir sur ce que l'élève fait de l'autorité de l'enseignant dans un contexte où il doit délibérer.

1.3 Une crise de l'autorité

Selon plusieurs auteurs, l'autorité est actuellement en crise (Mendel, 2003; Jeffrey, 2003, 2005; Arendt, 1972; Renaut, 2004; Prairat, 2003; Ehrenberg, 1998). Les repères traditionnels de l'élève basés sur le conformisme et l'obéissance sont remplacés par des repères éclatés (Jeffrey, 2005). Que ce soit concernant les rapports avec la famille, avec les médias ou la publicité, les rapports amoureux et sexuels, ou encore ceux avec les membres du personnel de l'école, et de façon plus particulière avec les enseignants, etc., l'élève se retrouve face à une difficulté liée à l'instabilité des rôles sociaux. Les élèves savent maintenant qu'ils sont protégés par des droits qui leur garantissent la liberté et l'égalité par rapport aux autres, ce qui les rend plus revendicateurs et méfiants envers l'autorité (Jeffrey, 2003). Il n'est donc pas certain que le sens du devoir envers l'autorité ait conservé une place significative chez les jeunes.

Le Québec connaît une crise de l'autorité sans précédent. Les ordres moraux anciens, qui légitimaient l'autorité du père, de la mère et de l'enseignant, ont été radicalement bouleversés. Le ministère de l'Éducation du Québec accentue cette crise en noyant l'autorité de l'enseignant dans un pédagogisme centré sur les « besoins de l'enfant » (Jeffrey, 2003, p.141).

À la crise d'autorité s'ajoute la crise d'adolescence. À cette période de la vie, tout ce qui concerne l'ordre social, la loi et les normes provenant des adultes sont souvent perçus comme des entraves à l'épanouissement de soi. L'adolescence est composée de plusieurs états complexes dus au développement et à la structuration de l'identité de l'individu. L'âge auquel l'adolescent apparaît plus stable et auquel il est capable de raisonner par induction et déduction se situe autour de 16 ans (Piaget, 1974; Kohlberg, 1984). Au Québec, cela signifie que l'élève de 2^e cycle du secondaire semble plus outillé à saisir le jeu d'autorité qui existe entre lui et ses amis, entre les élèves et leurs enseignants, entre les adolescents et les différentes institutions. Ainsi, l'autorité de l'enseignant se présente parfois pour l'élève se rattachant à ce groupe d'âge comme une entrave à la liberté. Effectivement, nombreux sont les élèves de 4^e et 5^e secondaire qui ont soif d'autonomie et qui revendiquent de plus en plus une liberté qui ressemblerait à celle dont jouit l'adulte. Pour toutes ses raisons, il est pertinent de chercher à comprendre l'articulation de l'autorité de l'enseignant dans un contexte de délibération avec des élèves de 2^e cycle du secondaire.

1.4 Question et objectifs de recherche

La crise de l'autorité, le contexte social à une époque charnière au Québec et les conditions d'application du programme d'ÉCR nous amènent à poser la question de recherche suivante : à quel(s) type(s) d'autorité les élèves de 2^e cycle du secondaire se réfèrent-ils lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques?

Cette recherche vise à rendre compte:

- de différents référents d'autorité des élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques;
- de la nature de la relation que les élèves de 2^e cycle du secondaire ont avec les différents référents utilisés lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 L'autorité

L'autorité est un concept nécessaire à l'avancement de l'éducation puisqu'il est à la base de la relation éducative (Prairat, 2003). C'est-à-dire que l'autorité en éducation a pour fonction de transmettre les bases de la culture, laquelle est inconnue aux yeux de l'enfant qui arrive dans le monde (Arendt, 1972). Ce dernier est donc confronté inévitablement à recevoir ce qu'il ne possède pas.

Le mot *autorité* provient du latin *auctoritas*. Dans le même mot, on retrouve le mot *auctor* qui veut dire auteur. Plusieurs sens sont donnés au mot autorité. Ainsi, le caractère polysémique du mot peut désigner l'autorité d'un penseur, d'un intellectuel, voire d'un texte, d'un livre, d'une théorie ou de la loi (Burdeau, 1994; Mendel, 2003). L'autorité est parfois associée aux sphères politiques et juridiques, à la représentation du parent (Freud, 1966), à l'idéologie (Krishnamurti, 1955; Kant, 1990), au patron, à l'enseignant (Burdeau, 1994; Gusdorf, 1977) ou à l'objectivité (Morin, 1986). Il s'agit d'un mot qui renvoie à des phénomènes universels, observables dans toutes les cultures (Houssaye, 1996; Burdeau, 1994). Gérard Guillot (2007) soulève également une ambiguïté dans la compréhension du concept d'autorité, c'est-à-dire que le mot autorité, même s'il renvoie au verbe *autoriser*, est perçu comme générateur d'interdit ou de sanction. Du point de vue de Calendeau (2009), l'autorité ne peut qu'être celle qu'un humain exerce sur un autre. Elle ne

peut donc provenir d'une théorie ou d'une loi, et ne peut s'exercer sur un groupe entier.

Compte tenu de la diversité des autorités, ou des diverses compréhensions possibles du concept d'autorité, l'analyse de ce dernier nécessite de saisir la manière dont l'autorité est perçue par différentes disciplines et la manière dont sa reconnaissance s'effectue. Ensuite, il sera possible de comprendre l'autorité en milieu scolaire et les multiples formes qu'elle peut revêtir.

En psychologie, la signification de l'autorité renvoie souvent à l'image du père ou de la mère, à l'idée de contrôle et d'interdit. Effectivement, le parent est le premier à inculquer des limites à l'agir de l'enfant, ce qui provoque une forme d'attachement à l'intérieur de cette relation alors que l'enfant aspire au détachement. D'une perspective religiologique et en vertu de l'expérience du sacré, l'autorité de la loi ou d'un individu fait occasionnellement l'objet d'une transgression par certaines personnes dans un groupe ou un clan. Celui ou celle qui commet l'acte délictueux obtient un nouveau statut au sein du groupe par le succès de la transgression de la loi ou des prescriptions d'une autorité (Ménard, 1999). Ceci dit, l'autorité renvoie d'une part au texte sacré et à l'idée du divin, ou du suprême, auxquels les croyants se soumettent (Arendt, 1972) et d'autre part aux représentants et dirigeants des diverses institutions religieuses.

En épistémologie, Morin (1992) dirait qu'il n'y a pas vraiment d'autorité à l'exception de la tendance dans laquelle on s'inscrit. Toutes les formes de relations avec la connaissance sont liées au paradigme dominant dans une société et auxquels les individus s'identifient (Fourez, 2003; Morin, 1992). Toutefois, ces vérités auxquelles chacun de nous adhère en adoptant une posture épistémologique peuvent

également être le dogme d'une fausseté constamment dépassée par une autre (Nietzsche, 2000). Selon ce dernier auteur, l'autorité que nous accordons à certaines vérités serait le fruit d'une époque, mais aurait la même essence que le mensonge si ces vérités étaient comparables. Toujours selon lui, la poursuite de la vérité ne peut naître du mensonge. Certes, Nietzsche ne nous aide pas à faire consensus concernant l'autorité, mais il permet de suspendre la prétention à la vérité et de nuancer notre rapport au savoir comme autorité.

Le concept d'autorité agit à titre de référence dans l'action politique ou dans l'usage du droit. La plupart des philosophes ont réfléchi au concept d'autorité. L'interrogation demeure quant à son opposition ou à sa complémentarité avec le concept de liberté. Une chose semble claire : dès lors que l'individu prend la liberté d'argumenter, l'autorité, quelle qu'elle soit, perd en force, possiblement au profit d'une autre autorité.

Quoi qu'il en soit, il est primordial de bien distinguer autorité et pouvoir, deux concepts par ailleurs intimement liés, comme on peut le constater dans cet extrait d'*Éthique à Nicomaque* :

(...) pour être bon, il faut d'abord être bien élevé, acquérir de bonnes habitudes et vivre ensuite de cette façon, en adoptant des conduites honnêtes sans accepter de faire contre son gré ni d'entreprendre de plein gré de vilaines actions. Or ces conditions sont remplies par ceux dont l'existence manifeste une certaine intelligence et respecte un ordre correctement établi avec la force nécessaire. Aussi bien, l'autorité paternelle qui prescrit cet ordre ne possède pas la force ni les moyens de contrainte requis. / [20] Et, d'une façon générale, l'autorité d'un seul homme ne les possède donc pas non plus, à moins d'être roi ou quelqu'un de semblable. Mais la loi, elle, détient un pouvoir coercitif, tout en étant une raison dictée par une certaine sagacité et une certaine intelligence (Aristote, 2004, p.543).

Selon Aristote, l'autorité d'un homme, à moins d'être dictateur, ne devrait pas consister en une force coercitive, cependant que la loi, elle, est comprise comme une forme d'autorité légitimée par un processus au terme duquel le pouvoir peut s'exercer, de façon coercitive mais sans abus.

Il est vrai que généralement, l'autorité est le plus souvent perçue comme celle d'un État ou de la loi. Toutefois, Une certaine confusion entre les concepts *pouvoir*, *leadership*, *charisme* et *autorité* mène à une mauvaise lecture de ce qu'est l'autorité. En sociologie, Weber (1985) insiste sur la question du pouvoir charismatique distinguant la domination, la discipline et la puissance comme différents niveaux d'application du pouvoir. Liés à l'activité humaine, et souvent rattachés à un gouvernement, l'autorité et le pouvoir sont des concepts complémentaires, car il y a une puissance dans l'autorité : elle domine des individus, des groupes, des théories, etc. Par contre, et comme semble l'entendre Aristote dans l'extrait utilisé, le pouvoir contraint, à la différence de l'autorité, qui en principe ne le fait pas (Arendt, 1972; Jeffrey, 2003; Mendel, 2003).

Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué (Arendt, 1972).

Finalement, l'autorité est également confondue avec le leadership (Prairat, 2003). Certes, celui qui a de l'autorité a le plus souvent les compétences et le prestige de commander, ce qui fait de lui généralement un bon leader (Burdeau, 1994). Par contre le leader n'a pas implicitement toutes les qualités de l'autorité, entre autres les compétences.

En ÉCR et en philosophie au collégial, les élèves et les étudiants apprennent les sophismes, dont l'argument d'autorité. Dans le programme d'ÉCR, les sophismes sont nommés « entraves au dialogue ». L'argument d'autorité consiste à argumenter avec les arguments d'une personne en situation d'autorité, que ce soit un expert, un homme politique, un enseignant, etc. En réalité, l'erreur n'est pas de se référer à une personne ayant une autorité dans une discipline quelconque, mais cette référence devient en effet une entrave au dialogue lorsque, comme c'est souvent le cas, il s'agit de fermer l'argumentation en y ayant recours, en n'en maîtrisant pas le contenu soi-même, par conséquent en développant peu ou pas du tout à partir de la référence en question.

2.1.1 Caractéristiques de l'autorité

Au début du 20^e siècle, les recherches sur le behaviorisme influencent la conception de l'éducation. Celle-ci se réduit alors à l'enseignement des notions académiques, à l'apprentissage de ces notions, dans un but d'endoctrinement ou de conditionnement (Schleifer, 2009). Même si cette conception n'est plus acceptée, il demeure que l'enseignement nécessite souvent la répétition. Or, l'autorité s'inscrit dans une constance, voire parfois dans une routine répétitive, pour assurer sa crédibilité. Celle que recherche l'enseignant auprès de ses élèves nécessite à tout le moins une cohérence certaine pour s'établir. Pour ces raisons, nombreux sont ceux qui ont tenté de réformer ou d'éliminer l'autorité de l'enseignant, perçue par certains auteurs, notamment Freinet, Neill et Rousseau, comme un obstacle à l'éducation et à la création (Houssaye, 1996).

Pour estimer qu'une personne possède une autorité, on doit lui reconnaître des caractéristiques telles que le prestige, la compétence et la sympathie. Malgré la

compréhension qu'on peut avoir de ces traits, l'autorité comporte certaines ambivalences parce qu'elle implique parfois une dimension affective (Houssaye, 1996).

Finalement, l'autorité s'inscrit dans un ordre hiérarchique, parce qu'elle commande, mais le commandement doit être jugé légitime par ceux qui obéissent.

L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique (Arendt, 1972).

2.1.1.1 Le prestige

L'autorité se manifeste, entre autres, par l'approbation d'un groupe d'individu. Elle nécessite généralement la reconnaissance d'un certain prestige par la majorité. Ce même prestige se retrouve également chez le leader (Burdeau, 1994; Renaut, 2004) qui sait aussi aller dans le sens des besoins des individus qui le suivent. La popularité sert d'indice pour reconnaître l'autorité d'une personne, mais, en fait, l'autorité doit être mise à l'épreuve pour démontrer qu'elle peut faire face à toutes sortes de situations tout en conservant son intégrité. C'est avec la reconnaissance de la compétence que l'autorité deviendra crédible. La popularité à elle seule, il va donc sans dire, ne suffit pas pour justifier l'autorité d'une personne, même si elle témoigne de l'admiration qui va souvent de pair avec la reconnaissance par un groupe d'une autorité. La popularité peut être une forme de *savoir-être-devant-les-autres* et amène l'autorité à démontrer plus de résistance face aux difficultés.

2.1.1.2 La compétence

La compétence de l'autorité distingue l'individu qui l'assume des individus qui lui confèrent ce rôle. L'autorité réussit mieux, non seulement à rassembler, mais aussi à représenter les choses. Sa compétence donne une meilleure image des gens qu'elle représente (Burdeau, 1994). Il semble que les individus vont accepter l'autorité si celle-ci est compétente pour réaliser ce qu'ils veulent. La compétence n'est pas mécanique, c'est-à-dire qu'il faut être en mesure d'aller au-delà de ce qui est exigé pour être jugé compétent. En enseignement, cela semble se manifester par le fait que l'enseignant en sache davantage que ce qu'il enseigne.

(...) il apparaît que le didactisme ambiant détermine une fonction enseignante intégralement technicienne, pure applicatrice, à la limite, d'un appareillage technique (didacticiels, par exemple) et d'une logistique méthodologique élaborée par les psychopédagogues (...) Technicien du développement ou gestionnaire des apprentissages, l'enseignant ainsi rebaptisé tend à se voir enfermé dans une efficacité neutre, précisément celle de la technique (Boillot & Le Du, 1993, p.14).

2.1.1.3 La sympathie

L'autorité doit avoir du prestige, savoir se positionner devant les autres et être capable de se faire comprendre par les autres. La compétence ne peut à elle seule combler le rôle de l'autorité. Puisque la relation avec l'autorité comporte une dimension affective, il faut qu'elle soit sympathique, ce qui ne signifie pas qu'elle puisse faire preuve de laxisme. Il faut qu'elle démontre une sensibilité à se faire comprendre par les autres et qu'elle ait la capacité de se positionner au même niveau qu'eux (Burdeau, 1994).

2.1.1.4 La légitimité

Finalement, l'autorité doit être jugée légitime par ceux qui se « soumettent » à elle. Sans le sentiment que l'autorité est exercée légitimement, il n'y a pas de reconnaissance possible. La légitimité n'est pas liée à la légalité (Prairat, 2003a; Guillot, 2006). Elle profère à l'autorité un rôle qui ne se discute pas, qui est approuvé et dont on ne doute pas (Mendel, 2003). La légalité, quant à elle, consiste à agir en sachant que les décisions ont pour finalité le maintien de l'ordre et le respect de la loi parmi ceux qui obéissent, ce qui n'est pas nécessairement le cas avec la légitimité. Paradoxalement, « (...) l'État se caractériserait par le recours éventuel à la violence légitime » (Weber, 1994, p.1185). L'État, faisant usage de la violence, ne constitue donc pas une autorité en soi, et la force demeure un outil à la portée des personnes qui le composent et le dirigent. Pourtant, l'usage du pouvoir par une autorité, voire de la force qui peut y être associée, est parfois jugé légitime lorsque l'autorité possède la reconnaissance (Mendel, 2003; Renaut, 2004). Cependant, il apparaît admis que plus une personne use de la contrainte pour se faire obéir, plus elle perd de son autorité. Pourtant, dans le langage, les concepts d'autorité et de pouvoir sont souvent confondus comme on l'a vu. Dans la relation avec le pouvoir, il existe aussi une forme d'assujettissement, ce qui renvoie à l'idée de rendre sujet, esclave ou serviteur. L'autorité, parce qu'elle permet l'émancipation de la personne, et du fait qu'elle a pu faire démonstration de son pouvoir et de son influence, comporte une part de pouvoir légitime. Par conséquent, l'autorité d'une personne est perçue comme telle par ses sympathisants, alors que ses opposants n'y voient que le pouvoir de contraindre.

En somme, l'autorité doit être imprégnée d'une forme d'intégrité, qui lui confère un statut de modèle moral. L'autorité a une forme de vigilance morale qui va au-delà de l'altruisme, et qui par ses caractéristiques incarne l'agir du héros, c'est une personne

qui devient un exemple pour les autres, un modèle. Aussi, l'autorité d'une personne obtient le statut d'autorité par une série d'actes surrogatoires, c'est-à-dire qui consistent à se sacrifier pour un groupe avec la veine d'un leader, et ce, sans publicité (Baillargeon, 2013), tel l'enseignant, le héros caché dans sa classe.

Le concept d'autorité ne permet donc pas la soumission. Or, il y a une expérience de soumission à l'autorité, qui fut menée pendant les années 60 par Stanley Milgram, laquelle porte son nom : l'expérience de Milgram². L'autorité dont il s'agit dans ce cas n'est pas forcément une autorité légitimée facilement, mais elle le devient malgré tout. Nous pouvons donc dire que cette expérience de soumission à l'autorité témoigne en fait d'une autorité légitimée grâce à de faibles critères permettant le jugement critique et l'utilisation de repères moraux intrinsèques, propres à l'humain.

2.1.2 Types d'autorité

Houssaye (1996) distingue trois types d'autorité : l'autorité de l'hôte, l'autorité du savoir et l'autorité de l'institution. Ces types d'autorité comportent des sous-catégories. Par exemple, l'autorité de l'hôte peut être celle qui personnifie celui qui accueille un invité dans sa demeure, ou un élève dans sa classe; l'autorité du savoir, celle qui s'impose par la culture, la logique, les représentations de la vérité et la prépondérance de certaines disciplines; l'autorité de l'institution, celle qui repose sur l'application de la loi et des principes à l'intérieur d'une organisation sociale comme

² Celle-ci consistait à donner à un enseignant des indications sur une expérience liée à la mémoire. L'enseignant était en réalité le sujet de l'expérience, mais il l'ignorait. Le chercheur vêtu d'un sarrau blanc était dans cette situation en « autorité » par rapport à l'enseignant. Dans une autre pièce, un étudiant devait répondre à une série de questions à choix de réponse à la disposition de l'enseignant. Bien sûr tout cela était orchestré par l'équipe de recherche de Milgram. Lorsque l'enseignant posait une question et que l'étudiant (lequel l'enseignant ne voyait pas) commettait une erreur, l'enseignant devait lui administrer un choc électrique, et la force du choc devait être de plus en plus puissante à chaque erreur que « l'étudiant » commettait; allant jusqu'à une puissance pouvant causer la mort. Inutile de préciser qu'il ne s'agissait pas de vrais chocs. L'expérience a démontré qu'un nombre non négligeable d'individus pouvaient administrer la mort à d'autres individus si l'ordre provenait d'un tiers en situation d'autorité, même si au départ les participants ne veulent pas causer la mort de l'étudiant et que « l'étudiant » demande à plusieurs reprises de se retirer de l'expérience et de cesser les chocs.

l'ONU, un gouvernement ou une école. Toutefois cette catégorisation de l'autorité n'est pas partagée par tous. Burdeau (1994) identifie seulement deux catégories : l'autorité institutionnelle qui rejoint la définition de Houssaye, et l'autorité charismatique qui repose sur les traits forts d'un individu qui, par sa seule personne, parvient à commander sans l'usage de moyens coercitifs. Alors qu'Houssaye conçoit l'autorité à partir d'une triple relation entre savoir, humain et institution, Burdeau, comme Calendeau (2009), s'en tient davantage à une double posture de l'humain qui est en situation d'autorité. Même s'il s'agit de deux lectures différentes de l'autorité, elles se complètent dans la définition de ce concept.

(...) on peut retenir trois caractéristiques principales : une image contrastée en premier lieu, une présence massive de l'aspect répressif en deuxième lieu et le côté universel de sa réalité en troisième lieu (Houssaye, 1996, p.16).

2.1.3 L'autorité de l'enseignant

Aujourd'hui, en éducation, l'autorité éprouve quelques difficultés, tantôt liées au sens que nous donnons à l'effort et à la discipline (Reboul, 1992), tantôt à la prépondérance de la relation maître-élève sur le savoir (Houssaye, 1996; Gusdorf, 1977). L'autorité de l'enseignant peut se manifester de différentes façons, passant de l'autoritarisme au laxisme (Meirieu, 1999). L'attitude de l'enseignant influence les perceptions de l'élève sur son propre pouvoir d'expression (Chartrand, 2008; Truchot, 1999). L'enseignant doit tout mettre en œuvre pour que l'élève soit plus autonome. Il s'agit d'ailleurs d'une attitude de l'autorité qui est exigée dans le paradigme actuel en éducation. Autrement dit, « (...) l'autorité contribue à sa propre éclipse » (Prairat, 2003a).

(...) ce n'est pas l'autorité du modèle qui appelle la copie et l'imitation et qui finalement engage à devenir autre, comme l'Autre, mais celle d'une instance qui, en dernier lieu, le renvoie [l'élève] toujours à lui-même (Prairat, 2003a, p.4)

Selon Gusdorf, « (...) le prof au secondaire, même s'il est plus spécialisé, a moins de prestige » (1977, p.49) alors que l'autorité se caractérise entre autre par son prestige (Burdeau, 1994). Aussi, l'autorité de l'enseignant faisait autrefois usage d'une violence légitime, la fessée. Aujourd'hui ce geste est condamné dans la plupart des pays occidentaux. Donc, l'autorité de l'enseignant doit recourir à une autre forme de sanction, qui semble maintenant plus administrative que physique.

Certaines attitudes sont aujourd'hui encouragées par les enseignants. C'est particulièrement le cas de la lucidité et de l'enthousiasme (Hannoun, 1996; Burdeau, 1994). L'autorité de l'enseignant repose néanmoins, aujourd'hui, sur l'institution qu'il représente plutôt que sur la personne qu'il reflète (Houssaye, 1996). Si l'école est administrée convenablement, il est plus facile pour l'enseignant d'avoir de l'autorité. Sinon, l'enseignant doit avoir des attitudes plus marquées. Toutefois, l'enseignant doit faire preuve d'un savant mélange d'amour et de discipline, tant pour sa matière que pour ses élèves. « Quand le cœur y est, pas besoin d'utiliser la force ou la répression. Ça n'empêche pas la discipline ou de ne pas tolérer l'immoralité » (Houssaye, 1996, p.154).

L'enseignant est censé être une autorité et représente simultanément l'institution qui est derrière lui, mais il est celui qui commande. Houssaye (1996) croit, tout comme le MELS (2007), que l'enseignant accompagne l'élève dans différentes situations d'apprentissage. L'autorité de l'enseignant est nécessaire pour guider les élèves dans

les situations d'apprentissage auxquelles ils sont confrontés et qui doivent les faire grandir. Mais cette application de l'autorité est semblable au leadership, dans la mesure où l'enseignant n'a pas à posséder un savoir tellement supérieur à celui que les élèves doivent acquérir pour jouer ce rôle de meneur et où la situation d'apprentissage doit « parler d'elle-même ».

Évidemment, la finalité de l'« autorité » du professeur est différente de celle d'une police. Les « autorités », ou la police, utilisent la force ou la contrainte pour assurer le maintien de l'ordre. L'enseignant n'est généralement pas perçu comme une personne ayant de l'autorité s'il lui est nécessaire de faire des menaces ou d'appliquer des sanctions. Paradoxalement, il faut que l'enseignant soit crédible et qu'il applique des sanctions s'il annonce qu'il y aura une sanction (Truchot, 1999). Par contre, le policier et l'enseignant disposent tous deux d'une relation directe avec la loi et le droit. À l'école, c'est avec le code de vie, ou les règlements, que l'enseignant doit composer. À la fois instrument de pouvoir et d'ordre social, l'application du règlement semble devoir faire partie de l'environnement de l'autorité sans que son application doive être justifiée ou rappelée constamment. Sinon, les élèves jugent que l'enseignant n'a pas d'autorité. Mokwety-Alula (2002, p.50) dit que l'« (...) autorité est l'aspect statique, structurel et légal du pouvoir et c'est l'organisation qui la transmet à l'individu à travers un certain nombre de prérogatives, c'est-à-dire que le champ d'action de ce dernier et la légitimité de ses interventions sont donc spécifiés et délimités par une loi régissant l'organisation. L'autorité confère de manière formelle le droit de prendre des décisions, selon la position ou la place occupée dans l'organisation (sources). Elle est donc l'aspect formel du pouvoir ». En ce sens, l'autorité serait un statut accordé à une personne qui peut prévoir aisément les intentions de l'institution qui possède le pouvoir, légitime ou pas. Cette définition de l'autorité n'est pas celle qui concerne les efforts démocratiques d'une classe par exemple, elle est plutôt une lecture institutionnelle et

hiérarchique des statuts des individus, la définition la plus répandue de l'autorité, mais parfois la plus maladroite. Nous pouvons donc dire que l'autorité vient de ceux et celles qui s'y réfèrent, et non pas de ceux et celles qui confèrent ce statut pour assurer l'ordre et hiérarchiser les personnes à l'intérieur de structures politiques ou administratives.

Les élèves présentant des difficultés à l'école perçoivent les règlements comme un moyen pour l'autorité d'abuser de son pouvoir et de restreindre la liberté des élèves, contrairement aux élèves ne présentant pas de difficultés à l'école (Truchot, 1999). Donc, la perception qu'ont les élèves de l'autorité est influencée par leur rendement académique, leur relation envers l'institution et leur sentiment de liberté.

L'autorité de l'enseignant montre maintenant un visage particulier, qui rompt avec l'image de l'autorité d'autrefois (Jeffrey, 2003). Le MELS (2008) présente l'enseignant comme un accompagnateur d'élèves plutôt que comme une autorité; ce qui amène, potentiellement, l'élève à reconsidérer la confiance qu'il accorde aux notions présentées par l'enseignant.

(...) autant dans la relation analytique avec un patient que dans la relation pédagogique avec un apprenant, le transfert doit conduire à son dépassement, orienter l'investissement vers d'autres objets et permettre le retour du sujet sur lui-même. Dans le processus de formation, cela signifie, pour l'apprenant, de passer du désir du savoir transmis par l'enseignant au désir d'appropriation et de production de nouveaux savoirs. Pour favoriser ce passage, l'enseignant doit montrer qu'il ne possède pas la vérité et que le savoir est un construit. Il recouvrera alors l'autorité de celui qui est connecté à l'intelligence du réel plutôt qu'à la certitude de savoir (Gohier, 2005, p.19)

L'enseignant, dans une approche socioconstructiviste, semble avoir à justifier son rôle. C'est-à-dire que l'élève fait face à l'injonction des consignes propre à la situation d'apprentissage et au code de vie davantage qu'à celle de l'enseignant. L'enseignant peut, en quelque sorte, être caché derrière les situations d'apprentissage et l'application du code de vie. Il est ainsi appelé à se justifier. « À force de se justifier, il y a un risque que l'autorité devienne la proie des autres » (Renaut, 2004).

Une certaine confusion entre le concept d'autorité et l'autoritarisme semble exister, surtout chez les jeunes, d'abord parce que l'autoritarisme est une idéologie qui dépend du pouvoir dont l'autorité dispose et n'est pas nécessairement jugé légitime, ce qui n'est pas le cas de l'autorité, et aussi parce qu'un style d'enseignement autoritaire peut caractériser l'enseignant centré sur ses propres intérêts et que ce n'est pas le style d'enseignement prescrit par le gouvernement et désiré par les élèves. Les mots « *autoritaire* » et « *autoritarisme* », liés étymologiquement à l'autorité, sont bien différents de l'autorité dans la pratique. Pourtant, elles sont souvent utilisées maladroitement, sans véritable nuance, dans les conversations.

Pour l'élève, ce que l'autorité de l'enseignant doit être et ce qu'elle représente semblent contradictoires. L'élève désire plus de liberté et se faire commander légitimement, et sentir qu'il est valorisé par quelqu'un de compétent, mais dont il se sent l'égal. Pourtant, l'autorité, en tant que rôle social qui comporte à la fois du prestige, de la compétence et de la sympathie, se raffine avec le temps et l'expérience. Puisque l'exercice de l'autorité implique une part de pouvoir, de leadership et de charisme, et que ces phénomènes sont observables chez les adolescents, l'exercice de l'autorité est pratiqué par eux à différents degrés. Compte tenu de la crise identitaire qu'ils vivent et de leur niveau de développement, il n'est

cependant pas certain que les adolescents sachent nuancer les caractéristiques de l'autorité et reconnaître la fonction de « commander » adéquatement lorsqu'ils sont entre eux, sans la présence d'un adulte.

2.1.4 Les référents d'autorité

Parmi toutes les formes d'autorité que nous venons d'expliciter, il peut y en avoir qui se démarquent et aient préséance sur les autres lorsqu'il s'agit pour une personne de prendre une décision. Lorsque plusieurs théories, références ou personnes sont utilisées, l'individu dispose d'outils de base pour expliciter sa démarche intellectuelle et ainsi justifier son point de vue. Ainsi, un élève pourrait faire référence au contenu théorique vu en classe parce que ce contenu provient de l'enseignant et que l'élève perçoit l'enseignant comme une autorité. Le même élève pourrait également s'appuyer sur les contenus théoriques, car ces contenus sont appuyés, justifiés et légitimés par la majorité des individus. Dans ces deux situations, l'enseignant et les contenus théoriques seraient des référents. Dans le cadre de cette recherche-ci, il s'agit de comprendre quel référent a autorité sur l'autre, à l'aide des justifications que l'élève donnerait quant à son choix de référent et quant à la nature de sa relation avec ses référents; l'argumentation et la rhétorique ont une relation certaine avec le référent. Choisir un référent et l'exprimer, c'est déjà, d'une certaine manière, accorder une autorité à ce référent. Le référent qui serait exprimé par l'élève a déjà préséance sur les autres référents existants et se retrouve déjà, en quelque sorte, en situation d'autorité sur les autres référents. Par conséquent, nous utiliserons les caractéristiques de l'autorité mentionnées précédemment pour nous permettre d'identifier les référents d'autorité chez les élèves et les attribuer à un type d'autorité parmi les catégories que nous présenterons plus loin au chapitre 5.

2.2 L'adolescent

Cette recherche s'intéresse à un contexte particulier que vivent des élèves âgés de 15 à 17 ans. À cet âge, le monde adulte est tout près, mais tous les privilèges auxquels il donne droit ne sont pas encore accessibles. C'est l'adolescence, une période intermédiaire située entre l'enfance et le monde adulte. Nombreuses sont les échelles du développement humain pour identifier cette période et justifier qu'il s'agit d'un passage. Que ce soit par rapport à la maturation sexuelle, l'interaction avec les pairs, la compréhension de son propre rôle dans la société, la capacité d'émettre un jugement, de développer les fonctions motrices, l'adolescence demeure une étape incontournable durant laquelle s'exerce et se teste l'individu par rapport à lui-même et aux autres, les perceptions qu'il avait de lui-même durant l'enfance laissent place à une perception beaucoup plus culturelle et sociale (Cloutier, 1996). Les adolescents présentent des caractéristiques spécifiques liées à cet âge et plus près de celles de l'adulte que celles de l'enfance. Ces caractéristiques seront d'ailleurs identifiées dans cette section. Ses capacités de synthèse, d'analogie et de déduction font de lui un être capable de raisonner (Piaget, 1974). Malgré les similitudes avec l'adulte, l'adolescent a une perception limitée de la culture (Moshman, 1999) et se sent souvent incertain face à son avenir et son rôle social (Erikson, 1972).

Les adolescents ressentent le besoin de s'identifier à des personnes fortes durant un certain temps, parfois même au risque de perdre leur individualité. Ce comportement est normal et constitue une phase dans le processus identitaire ou l'affirmation de leur personne. Pourtant, ils éprouvent un sentiment de honte lorsqu'ils se sentent observés par les adultes (Erikson, 1972). Cette identification à des personnalités fortes doit leur faire sentir qu'elles sont significatives et ainsi avoir un impact positif sur leur estime de soi.

(...) l'adolescent recherchera avec ferveur les hommes et les idées auxquels il puisse accorder sa *foi*, ce qui signifie aussi des hommes et des idées au service desquels il vaudrait la peine de prouver que l'on est digne de confiance (Erikson, 1972, p.125)

À l'opposé, les adolescents peuvent être intolérants envers ceux qui sont différents.

Les jeunes gens peuvent devenir extraordinairement partisans, intolérants et cruels dans leur exclusion des autres, de ceux qui sont « différents » par la couleur de leur peau ou leur milieu culturel, par leurs goûts ou leurs talents, et souvent par des détails vestimentaires et gestuels sans la moindre importance, (...) cette intolérance peut être, pour un certain temps, une défense nécessaire contre un sentiment de perte de l'identité (Erikson, 1972, p.128-129)

Les adolescents remettent en question l'autorité de la loi ou des adultes, cela fait partie de leur processus identitaire. Ils explorent les limites de leur agir. Mais ils sont sensibles à l'importance qui est accordée à leur quête d'identité. Il s'agit d'une reconnaissance qui leur permet de franchir les étapes jusqu'à l'âge adulte. C'est pourquoi ils protègent leurs moyens d'expression comme manière de communiquer qui ils sont et qui ils veulent être :

(...) une adolescence dont le désir le plus ardent est d'être affirmée par ses pairs, confirmée par ses maîtres et inspirée par des « modes de vie » qui en valent la peine. Par ailleurs, si un jeune devait s'apercevoir que l'environnement tente de le dépouiller trop radicalement de toutes les formes d'expression qui lui permettent de développer et d'intégrer l'étape suivante, il pourrait résister avec la sauvage énergie rencontrée chez des animaux qui subitement sont contraints de défendre leur vie (Erikson, 1972, p.126)

À l'adolescence, le rapport à l'autorité est modifié. En quête d'indépendance, l'adolescent ressent le besoin d'affirmer son identité en s'opposant à l'adulte. Par contre, cela ne signifie pas que l'adolescent n'ait pas besoin de l'adulte. En effet, l'approbation de l'adulte permet à l'adolescent de sentir qu'il franchira cette étape nécessaire avant de devenir lui-même adulte (Erikson, 1972).

Ce besoin de s'affirmer est toutefois particulier dans le contexte actuel au Québec. Tout d'abord, le Québec a subi une période de changements des mentalités entre les années 1960 et 2010, qui affectent les repères auxquels les adolescents s'accrochaient auparavant pour franchir l'adolescence. La religion n'est plus ce repère qui, traditionnellement, indiquait les balises des rapports sociaux entre les hommes et les femmes, ainsi qu'entre les membres la famille, de même que les normes sexuelles et des balises spirituelles sur le sens de la vie et de la mort. Depuis la Révolution tranquille, les valeurs sont éclatées, les repères ont laissé place à la délibération (Jeffrey, 2003, 2005). Les adolescents, dans une société elle-même divisée, sont amenés à évaluer plus de référents.

D'une façon plus générale, la mondialisation et la publicité ont des impacts sur la vie professionnelle envisagée par les jeunes. Les adolescents doivent vite quitter le monde de l'adolescence, devenir autonomes le plus rapidement possible et se revêtir de leur identité, et ce de plus en plus jeune. Désarmés devant un grand vide qui leur dit constamment de devenir eux-mêmes, ils souffrent, selon Ehrenberg (1998), d'un grand mal existentiel, en raison des caractéristiques d'une société qui semble en faire des êtres « précocement » adultes.

Un autre facteur lié à ce rétrécissement de l'écart entre le monde de l'adolescence et le monde adulte, et, en conséquence, à l'autorité de l'adulte envers les adolescents, est l'adoption de la Déclaration des droits de l'enfant en 1959 (Ehrenberg, 1998; Jeffrey, 2003; Renaut, 2003; Prairat, 2004a). Ce document, qui sera repris et modifié en 1989 par la Convention relative aux droits de l'enfant, permet aux adolescents d'être estimés égaux avec tous les humains, en dignité et en droit. L'égalité entre les adultes et les adolescents n'a pas la même signification pour chacun des deux groupes d'âge. Pour l'adolescent, l'égalité peut signifier facilement : nul besoin de l'autorité de l'adulte. Il est à noter que la dépendance à l'autorité est alors remplacée par d'autres formes de dépendance (Mendel, 2003; Ehrenberg, 1998). Selon Arendt, l'autorité de l'adulte est substituée par la tyrannie du groupe. Par ailleurs, lorsqu'elle évoque la réalité de l'enfant, elle évoque implicitement l'adolescent.

Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux (Arendt, 1972, p.233-234).

Cette manière d'illustrer la substitution de l'autorité par celle de la majorité du groupe laisse croire que le leadership et le prestige sont maintenant des attitudes prépondérantes chez celui qui peut commander. Sauf qu'à l'adolescence, considérant ici la thèse des six stades du développement moral de Lawrence Kohlberg (1984), l'approbation des autres (niveau conventionnel, stade 3) est un stade pendant lequel plusieurs adolescents se soumettent à la pensée commune afin d'obtenir

l'assentiment des autres³. À l'adolescence, l'argumentation est en développement. Quand survient le moment d'argumenter, l'élève y voit une occasion de faire valoir son identité, de s'afficher.

2.3 La délibération

Il existe plusieurs formes de dialogue. Le programme d'ÉCR en présente sept : l'entrevue, la narration, la conversation, le débat, la table ronde (le panel), la discussion et la délibération (MELS, 2008). La définition de la délibération fait presque l'unanimité chez les différents auteurs. Ce qui fait l'objet d'un désaccord dans la représentation de la délibération, c'est la méthode employée pour parvenir à délibérer.

La délibération consiste à prendre une décision commune lorsque plusieurs individus se retrouvent ensemble. Il s'agit plus particulièrement d'un processus communicationnel qui s'inscrit particulièrement au sein de groupes d'individus dans une société démocratique. « By a deliberative democracy I shall mean, roughly, an association whose affairs are governed by public deliberation of its members » (Cohen, 1997, p.67). La délibération en groupe est précédée par une délibération individuelle, dans laquelle chaque personne évalue les enjeux de la situation et pose un jugement en fonction des référents qu'elle privilégie. En d'autres mots, il y a deux types de délibération : la délibération individuelle et la délibération en groupe.

³ Les stades du développement moral ne sont pas statiques. Un individu peut passer d'un stade à un autre dans diverses situations.

Les individus qui pratiquent la délibération suivent un processus de discussion à travers lequel les personnes rassemblées cherchent à s'entendre sur les points soulevés. S'entendre n'implique pas nécessairement d'être tous d'accord, mais, tout au moins, de trouver un procédé par lequel les individus puissent trancher en fonction de la majorité du groupe. Établir les règles de communication avant la délibération est nécessaire. Ces règles peuvent varier en fonction de l'organisation des individus et des enjeux soulevés. Il existe différents protocoles pour pratiquer cette forme de dialogue. Au Québec, les différentes associations et institutions publiques se réfèrent généralement au Code Morin (Morin, 1991), lequel est composé d'un ensemble de normes pour les assemblées délibérantes.

Dans les différents manuels de 2^e cycle du secondaire en ÉCR, le caractère collectif et démocratique de la délibération est toujours énoncé. « La délibération est un échange d'opinions sur différents aspects d'une question (faits, intérêts, normes, valeurs, conséquences, etc.) » (Dansereau, 2011, p.119). On y ajoute qu'elle « (...) vise à établir une prise de position commune ». C'est la finalité de parvenir à un consensus qui distingue la délibération des autres formes de dialogue. Aussi, la délibération, en tant que processus, comporte d'autres formes de dialogue, dont la discussion et le débat.

Délibérer vient du latin *deliberare*, qui signifie « avoir un échange où se confrontent les idées ». La délibération est un examen, entre plusieurs personnes, des différents aspects d'une question, c'est-à-dire tant des faits, des intérêts en jeu, des valeurs et des normes, que des conséquences prévisibles des options ou des actions envisagées. La différence entre la discussion et la délibération réside dans la visée de délibération qui est d'arriver à une prise de décision commune. En effet, délibérer, c'est de peser les avantages et les inconvénients en vue de prendre la meilleure décision compte tenu des contraintes de la situation. (Dansereau, 2011, p.231)

2.3.1 L'importance des règles de communication

Les assemblées délibérantes doivent respecter certaines règles. Entre autres, des règlements concernant le décorum, lequel est un savoir-être qui règne dans l'assemblée; il y a des rôles qui sont attribués, des droits de parole à respecter. Concernant les droits de parole, c'est au président d'assemblée d'en déterminer la fréquence, c'est-à-dire qu'à priori, les membres ne peuvent s'exprimer qu'une seule fois sur une proposition. Dans un premier temps, certains points à l'ordre du jour sont à discuter. Lorsqu'il y a discussion, un membre peut faire une proposition. À partir de ce moment, il y a débat (Morin, 1991). Le respect des consignes et du temps est primordial (même s'il est possible d'ajourner des rencontres) pour permettre aux échanges d'être structurés. Cette structuration est nécessaire parce qu'elle permet à chacun d'écouter les positions des autres et de porter un jugement plus éclairé sur les enjeux de la situation en question.

L'action de délibérer dans une assemblée de personnes se termine couramment par le vote. Le vote s'effectue après qu'un membre ait formulé clairement une proposition et permet à la délibération de prendre fin. Tous les membres discutent d'abord de la proposition, débattent ensuite sur la proposition. Le nombre d'interventions est généralement limité ainsi que le temps alloué à chacune des interventions. Ceci dit, c'est au président de l'assemblée de fixer ces paramètres afin que la délibération puisse bien se dérouler. Une fois les interventions effectuées, le vote est proposé par un des membres; la proposition, formulée sous forme de question, est mentionnée. Le vote peut se faire par scrutin caché ou ouvert (Morin, 1991). Généralement les personnes favorables à la proposition votent, ensuite, celles qui y sont défavorables, suivies de celles qui s'abstiennent. Dans la plupart des assemblées, la majorité des votes l'emporte. Cependant, il peut arriver qu'à la demande de l'assemblée, le pourcentage des votes pour accepter la proposition soit

plus élevé. Sur certains conseils de bande autochtone, c'est l'unanimité qui prédomine.

2.3.2 De la discussion à la délibération : principes fondamentaux

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la délibération. Pensons plus particulièrement à Jürgen Habermas (Duhamel et Mouelhi, 2001) et Karl-Otto Apel (1994). Il y a des nuances importantes dans leurs perceptions respectives de la délibération. Les individus délibèrent individuellement en fonction des référents qu'ils privilégient. Toutefois, ce sont les principes universels qui, théoriquement, orientent la délibération en groupe. Il est également pertinent de considérer l'apport de John Rawls sur les principes moraux, particulièrement sur l'adoption de principes de justice (Duhamel et Mouelhi, 2001).

Pour Habermas, la discussion doit éventuellement mener à l'adoption de principes éthiques universels. Selon Apel, il faut qu'il y ait d'abord un accord intersubjectif pour qu'un sens général, puis une compréhension entre les gens, émergent de la discussion (Duhamel et Mouelhi, 2001). Pour ce dernier, la discussion doit donc être précédée par l'adoption de principes éthiques universels et les membres doivent établir les critères avant la communication. Au contraire, Habermas soutient que c'est inhérent à la personne d'établir des critères : l'établissement de critères n'est pas arbitraire, mais bien le fruit d'un principe d'universalité. Apel dirait plutôt que la procédure adoptée par le groupe domine, alors qu'Habermas juge que c'est par l'évaluation des principes et de leur choix, dans la discussion, que la norme émergera plus tard au cours de la même discussion.

Pour Habermas, la rationalité est une question de procédure, c'est-à-dire de processus de discussion ou de délibération. Dans le cas des énoncés, un savoir est considéré comme rationnel quand il intervient dans une délibération entre plusieurs sujets, qui n'a pas d'autre critère que celui du meilleur argument (Duhamel et Mouelhi, 2001, p.153).

En d'autres mots, nous avons ici deux perspectives qui changent complètement la dynamique d'un groupe en ÉCR. Un enseignant qui applique la théorie d'Apel devra tout d'abord établir les règles et permettre aux élèves de délibérer sur les principes fondamentaux. Un enseignant qui privilégie l'approche d'Habermas fera probablement plus confiance à la discussion avec les élèves pour faire émerger les principes universels qui sous-tendent leurs interventions. Aussi, les élèves doivent critiquer l'argument, sinon il n'est pas rationnel. Par ailleurs, dans les deux cas, puisque tout se joue dans le langage, l'enseignant doit être très vigilant face à leurs interventions, ainsi que maîtriser les méthodes et les concepts qui caractérisent la délibération. Ainsi, le langage et la communication sont les moyens que possèdent les individus pour mener la délibération » (Duhamel et Mouelhi, 2001). La délibération se présente alors comme une discussion qui franchit une étape supplémentaire : celle de l'évaluation des arguments à l'aide de principes moraux adoptés (ou émergents) par consensus au sein du groupe dans lequel a lieu le dialogue.

Pour Habermas, les principes sont des outils qui servent la prise de décision. Il faudrait ainsi que l'enseignant et les élèves précisent les conditions idéales de l'enjeu éthique et que le groupe avance une hypothèse se ralliant au principe de justice (Duhamel et Mouelhi, 2001).

Pour que la discussion soit fructueuse, plusieurs éléments doivent être réunis : 1) une explication adéquate de ce que communiquer par le langage avec d'autres veut dire; 2) une explication des vertus pratiques d'une communication réussie, et des indications quant aux résultats auxquels une discussion bien menée peut parvenir quant aux contenus; 3) une description précise de la situation de discours et une explication non moins précise des qualités requises de la part des agents engagés dans la discussion; 4) une présentation du principe qui guide Habermas dans l'établissement de son modèle, à savoir le principe d'universalisation, nécessaire pour atteindre un consensus (Duhamel et Mouelhi, 2001, p.154).

Il faut soulever également le caractère souverain de ceux qui adoptent les principes et les lois. C'est un législateur qui normalement s'assure du respect de la loi. Dans un contexte de classe, il s'agirait de l'enseignant. Le défi que représente la délibération dans un cours d'ÉCR implique donc que le peuple, ou ici les élèves, prennent au sérieux leur rôle de citoyen-apprenti. Pour qu'il y ait délibération, les élèves doivent établir des règles et les respecter. C'est donc dans la manière d'exprimer ces règles et de parvenir à un premier consensus, que la délibération sera amorcée. Par la suite, la réflexion implique une suspension de ses propres jugements initiaux afin de recevoir, partager, analyser, se positionner sur la situation soulevée. D'ailleurs, la délibération est interprétée de cette manière dans le programme d'ÉCR :

Cette compétence (la pratique du dialogue) requiert le développement de dimensions interactives, telles que la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. La délibération intérieure s'effectue à l'aide d'une démarche réflexive. L'individu amorce une réflexion en s'interrogeant sur un point de vue et en le comparant à ses propres valeurs. Ce processus améliore sa connaissance de soi et apporte un éclairage à une situation donnée. Il s'agit de l'étape initiale favorisant un échange et un partage créatif avec l'autre. Une fois qu'on a réfléchi à son point de vue et analysé celui-ci, il peut être échangé, modifié, consolidé, voire transformé en un point de vue différent (Beaucher et Rousseau, 2010, p.31)

La délibération est finalement une forme de dialogue qui amène les individus à prendre une décision réfléchie et nous permet donc de dire que la visée de la délibération est le consensus des individus ou le verdict d'une personne. Ainsi, nous pouvons considérer que, pour qu'il y ait une délibération de groupe, il faut que celle-ci soit liée à une finalité fonctionnelle, le vote. La délibération est vaine si aucune décision ne se prend. Il y a une réflexion, mais celle-ci demeure une réflexion. Certes il y a une discussion, mais, s'il n'y a pas de prise de position au terme de la réflexion, il s'agit d'une discussion. Aussi, dans le cadre de cette recherche, bien que le programme d'ÉCR prescrive de réfléchir sur des questions éthiques, et pas nécessairement de prendre position sur des questions éthiques, il nous apparaît bien difficile de croire que la délibération puisse privilégier la réflexion, tout en excluant le positionnement de l'individu sur la question qui lui est posée. Le positionnement de l'élève se présente, pour nous, comme une manière de s'affirmer qui, même en dehors des balises du programme d'ÉCR, apparaît clairement comme un levier important dans le processus de socialisation des élèves dans le domaine du développement de la personne. Bien que la délibération soit une forme de dialogue à explorer, en contenu ou en pratique, dans le cours d'ÉCR, et que la classe ne soit pas une assemblée délibérante, la délibération est généralement connue et appliquée en fonction des différents éléments présentés dans cette section de chapitre.

2.4 Le programme d'Éthique et culture religieuse

Le programme d'ÉCR s'inspire de la triple mission de l'école définie par le PFÉQ, c'est-à-dire instruire, socialiser et qualifier. Le PFÉQ se caractérise aussi par trois visées particulières, à savoir la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action (Jutras, 2010). Le programme d'ÉCR fait partie du domaine d'apprentissage du développement de la personne.

Le programme d'ÉCR est à la fois en continuité et en rupture avec l'ancien programme d'EMR; les deux programmes comprennent (Beaucher, 2010) une réflexion sur les valeurs individuelles et collectives et portent sur le développement de la personne. Les réflexions portent également sur la justice, les droits et les responsabilités, la vie en groupe, la famille, les repères, la norme, les tensions de valeurs, etc. La philosophie pour enfants (PPE) a également influencé les programmes de morale et d'ÉCR, surtout en ce qui concerne la démarche réflexive de l'élève : évaluer les options, examiner, comparer (Beaucher, 2010, p.68). Plusieurs éléments de contenu du cours d'ÉCR sont donc semblables à ceux du cours d'EMR, mais la manière dont le programme d'ÉCR répond aux nouvelles exigences de la société québécoise, à la diversité ethnique et culturelle entre autres, « (...) constitue sans aucun doute le changement le plus radical apporté aux visées et aux contenus de l'enseignement depuis la Révolution tranquille des années 1960 » (Jutras, 2010, p.4).

La raison pour laquelle est utilisé le mot *éthique*, plutôt que *morale*, est que l'éthique laisse place à une vision plus diversifiée des religions et des croyances séculières et laïques (Jutras, 2010); changer le nom du programme, c'est en changer l'orientation : ne pas imposer des valeurs, mais susciter la réflexion, cependant qu'autant d'importance est accordée à l'introspection et à l'interaction (Beaucher, 2010). En effet, la société québécoise veut « (...) offrir un environnement inclusif à tous ses concitoyens » (Beaucher, 2010, p.64). Cette orientation du programme d'ÉCR est l'un des justifications principales de sa mise en œuvre.

Outre la réflexion critique qui sous-tend toutes les activités pédagogiques en ÉCR, ce sont les principes et les idéaux de la démocratie québécoise qui sont omniprésents

dans l'analyse que les élèves doivent effectuer. En d'autres mots, 1) le programme d'ÉCR vise à adapter les élèves au pluralisme dans une société démocratique, à rechercher le bien commun et à prévenir les tensions et conflits qui peuvent survenir à travers la diversité; 2) les élèves doivent tenir compte des repères moraux et sociaux de la société à laquelle ils appartiennent pour évaluer des situations d'ordre éthique et dialoguer (Jutras, 2010; MELS, 2008; Leroux, 2012).

Tableau 2.1

Les thèmes des compétences 1 et 2 de chaque cycle en éthique et culture religieuse

Cycle	Éthique	Culture religieuse
1 ^{er} cycle du primaire (1-2)	L'être humain et les êtres vivants en interdépendance	Des rites et des récits célébrant la naissance et la vie
2 ^e cycle du primaire (3-4)	La vie en groupe et ses règles	Les pratiques religieuses communautaires observées dans l'environnement
3 ^e cycle du primaire (5-6)	La vie en société et ses défis	L'influence des traditions religieuses, de leurs valeurs et normes dans la société et dans le monde
1 ^{er} cycle du secondaire (1-2)	La liberté, l'autonomie, et l'ordre social	La place du patrimoine religieux et des éléments de nouvelles traditions religieuses dans la société
2 ^e cycle du secondaire (4-5)	La tolérance, la justice, l'avenir de l'humanité, l'ambivalence de l'être humain	L'évolution des religions en lien avec les questions existentielles, l'expérience religieuse et leurs expressions artistiques

(inspiré de Beaucher et Rousseau, 2010, p.33 et du programme d'ÉCR, MELS, 2005)

2.4.1 Finalités

Pour Leroux (2012, p.12), « (...) le programme d'ÉCR est l'aboutissement d'un projet de démocratiser l'enseignement visant à permettre à l'individu d'avoir une conception de l'humain qui se caractérise par l'exercice de la liberté dans la dignité et le respect des autres ». Cette lecture du programme d'ÉCR correspond bien à ses deux finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

La reconnaissance d'autrui est une finalité qui va au-delà de la connaissance des autres ou de la tolérance. Cette reconnaissance implique une part d'acceptation de l'autre dans son humanité et sa manière de se représenter le monde, et passe par une meilleure connaissance de soi-même. Le programme d'ÉCR ne prescrit pas explicitement de se respecter les uns les autres, mais force est d'admettre que l'héritage religieux québécois influence cette finalité, laquelle est à la fois une valeur judéo-chrétienne et une morale séculière de l'époque actuelle.

(...) s'agissant de la concurrence entre les morales de la solidarité et celle de l'excellence et du mérite, le programme ne préconise aucune préférence, mais il oriente vers une réflexion sur les principes qui permettra au jeune de faire son choix. (Leroux, 2012, p.31)

La poursuite du bien commun constitue la deuxième finalité du programme d'ÉCR. Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève que les valeurs individuelles et les valeurs collectives ont leur part d'influence dans la société. « Elle renvoie à trois actions principales : la recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS, 2008, p.2).

Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste. (MELS, 2008, p.4)

Les finalités du programme doivent en quelque sorte baliser et orienter la réflexion. Elles comportent donc deux aspects importants à ces finalités : 1) elles convoquent l'élève à réaliser les considérations éthiques de la liberté; 2) elles visent à donner à l'élève une formation à l'autonomie (Leroux, 2012).

2.4.2 Les compétences

Le modèle actuel, caractérisé par le développement des compétences de l'élève, se distingue de l'ancien modèle en éducation, qui constituait plutôt une pédagogie par objectif. Aussi, ce nouveau modèle cherche à s'adapter à la situation de l'élève, en l'amenant à effectuer un travail réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage. Bref, l'élève est plus autonome et construit le sens qu'il donne aux éléments constitutifs de chaque programme. Chaque élève arrive d'ailleurs à l'école avec son propre bagage, en termes de reconnaissance des droits, mais aussi dans sa manière de connaître, ou de percevoir les relations humaines. En ce sens, les finalités du programme d'ÉCR permettent d'intégrer ces différences entre les uns et les autres et de les rendre explicites par les compétences qui le composent : 1) réfléchir sur des questions éthiques; 2) manifester une compréhension du phénomène religieux; 3) pratiquer le dialogue.

Le programme d'ÉCR vise l'apprentissage d'une réflexion de plus en plus autonome et le développement du jugement critique par rapport aux grands enjeux de notre société québécoise et du monde actuel, selon une orientation de coexistence pacifique, au sein d'un contexte largement pluraliste (Beaucher et Rousseau, 2010, p.27).

Chaque thème abordé par le programme d'ÉCR peut être relié à l'un ou l'autre des domaines généraux de formation du PFÉQ : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre ensemble et citoyenneté. De plus, différentes compétences dites transversales permettent d'exercer les compétences spécifiques du programme d'ÉCR, tout en étant applicables à d'autres disciplines.

Tableau 2.2

Les compétences transversales associées à chacune des compétences en ÉCR

Compétence	Compétence transversale
Réfléchir sur des questions éthiques	Résoudre des problèmes et mettre en œuvre sa pensée créatrice
Manifester une compréhension du phénomène religieux	Exploiter l'information
Pratiquer le dialogue	Communiquer, coopérer, exercer son jugement critique

2.4.2.1 Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

L'objectif de la compétence 1 en ÉCR est « (...) d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise » (MEQ, 2003, p.514). Cela implique que l'élève puisse mener une réflexion critique sur le sens des valeurs et des normes (lesquelles sous-tendent les

conduites et les règles des individus et des collectivités), analyser les situations comportant des enjeux éthiques et évaluer les conséquences des options possibles répondant aux finalités du programme. En lui permettant de faire face aux défis du pluralisme à l'époque actuelle, le cours d'ÉCR justifie sa place dans le Programme de formation « (...) en même temps qu'elle [l'éthique] rend possible une transmission minimale de l'exigence morale. » (Leroux, 2012, p.30). Ces éléments constituent en fait les composantes de la compétence 1 (MELS, 2008; Beaucher et Rousseau, 2010, p.27) :

- La capacité de décrire et de mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs;
- La capacité de déceler les principaux repères (culturels, moraux, religieux, scientifiques ou sociaux) sur lesquels reposent les différents points de vue examinés et d'en rechercher le rôle et le sens;
- La capacité d'examiner les effets d'options ou d'actions possibles, tant sur soi, que sur les autres ou que sur une situation, dans une perspective du vivre-ensemble.

Le développement de l'esprit critique chez l'élève est une visée du programme d'ÉCR. Cet esprit lui permet de devenir plus autonome dans son apprentissage et dans sa vie. « La formulation des composantes de la compétence est néanmoins marquée par un idéal humaniste. Il y est en effet question du développement intégral de la personne et la valorisation de l'autonomie y est centrale » (Leroux, 2012, p.31).

À la lumière de ces composantes de la compétence, nous comprenons que l'appellation « Éthique et culture religieuse » ne correspond pas à une initiation théorique aux philosophes. Il s'agit plutôt d'un programme qui, dans une large mesure, initie à la philosophie pratique, laquelle permet de questionner l'agir humain dans des contextes particuliers, en partant d'une question éthique. « La question éthique se veut la prémisse d'une activité destinée à faire réfléchir l'individu, seul ou avec les autres, à une situation particulière dont les éléments et les solutions possibles doivent tenir compte de différents aspects afin d'être conformes à des règles et à des valeurs partagées par tous » (Beaucher 2010, p.80). En ce sens, l'enseignant peut se nourrir de l'actualité pour alimenter les élèves de situations comportant des sources de tensions sur le plan des valeurs et des normes.

« (...) la compétence 1 est de l'ordre de la "philosophie pratique", un concept défini par Aristote, repris par Kant et réactualisé par la philosophie du XXe siècle pour traiter de l'agir en contexte (Volpi, 2001). » (cité par Beaucher, 2010, p.65)

2.4.2.2 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

La compétence 2 du programme d'ÉCR a fait couler beaucoup d'encre. Cette compétence se démarque nettement de l'ancien programme d'ÉMR par son aspect non confessionnel. « Le phénomène religieux est une réalité, non seulement en tant que patrimoine québécois, mais en tant que dynamique vivante et active chez un bon nombre de Québécois, indépendamment de leur origine » (Rousseau, 2010, p.96). La compétence 2 consiste en fait à « (...) familiariser progressivement avec le phénomène religieux dans ses diverses dimensions : expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale et politique » (Rousseau, 2010, p.96). Certes, certaines religions ont particulièrement marqué le paysage culturel québécois, d'abord le christianisme, ensuite le protestantisme, le judaïsme et

les spiritualités autochtones; « (...) il y a fort à parier que la conception de ce qui est bien ou mal pour les Québécois relève largement du christianisme, un pilier important des fondements de notre société, que l'on soit pratiquant ou non » (Beaucher et Rousseau, 2010, p.27-28). Cette compétence sert ainsi, d'une certaine manière, d'éducation à la citoyenneté pour les jeunes Québécois, dont l'objectif consiste à permettre la cohabitation harmonieuse et pacifique entre les adeptes du sécularisme et ceux des grandes religions traditionnelles. L'enseignement lié à cette compétence implique une posture particulièrement vigilante, objective et impartiale. Comme dans le cas de l'enseignement visant la compétence 1, manifester une compréhension du phénomène religieux nécessite l'intervention de la compétence 3, à savoir la pratique du dialogue. « Le dialogue, en culture religieuse, permet de rencontrer l'autre en tant que croyant, pratiquant ou non, athée ou agnostique avec des croyances religieuses et séculières. Un dialogue bien dirigé par l'enseignante permet au croyant de démontrer comment sa culture et sa confession religieuse contribuent à son épanouissement personnel et sa croissance spirituelle et morale » (Rousseau, 2010, p.106).

2.4.2.3 Compétence 3 : Pratiquer le dialogue

Par le dialogue, l'individu se construit avec les autres. Ainsi, il faut encourager les interactions, car, par celles-ci, des tensions apparaissent nécessairement, et le groupe doit se nourrir de ces tensions pour établir des liens plus solides (Beaucher, 2010; Freire, 1980). Ensuite, le questionnement, sous forme de questions ouvertes, permet d'enrichir et de donner de la pertinence à l'échange, à l'intérieur duquel l'élève est amené à clarifier son point de vue (Béland et Lebuis, 2008), notamment ses valeurs (Laprée, 2002). « Un élève ne peut pas analyser une question éthique de manière adéquate s'il n'est pas mis en contact avec différents points de vue, s'il ne peut pas identifier des repères culturels, moraux, religieux et sociaux distincts des siens et s'il n'est pas sensibilisé à la complexité de toute situation humaine » (Beaucher et

Rousseau, 2010, p.28-29). La compétence 3 est constamment mobilisée pour permettre le développement des compétences 1 et 2.

La communauté de recherche constitue la manière idéale de pratiquer l'échange, essentiel en éthique, en plus de rejoindre les fondements socioconstructivistes du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Si chaque membre de cette communauté de recherche doit effectuer un cheminement personnel au moment de l'exercice, c'est en partageant son point de vue et en écoutant celui des autres qu'il se développe et construit son savoir, son savoir-être et son savoir-agir. » (Beaucher, 2010, p.69)

Les composantes de la compétence 3 sont : organiser sa pensée, interagir avec les autres et élaborer un point de vue. Ces composantes nécessitent toutefois, comme pour le reste, un climat permettant l'échange et des conditions d'existence adéquates (Freire, 1980). Par ailleurs, Lebus (2008) soutient l'importance de disposer la classe de sorte que cela puisse favoriser le dialogue.

2.4.3 Des critères et des repères au 2^e cycle du secondaire

La pratique du dialogue, en lien avec les compétences 1 et 2, doit être soutenue par des repères, lesquels doivent également faire l'objet d'une évaluation.

Tout au long du secondaire, le programme d'éthique et culture religieuse les aide à saisir la diversité et la richesse culturelles qui les entourent. De plus, ce programme offre aux élèves l'occasion d'élargir leur culture générale. L'examen de repères, tels que des us et coutumes, des vérités d'expérience, des codes de vie ainsi que des chartes de droits qui fondent des principes, des normes et des valeurs démocratiques que partagent les membres de la société dans laquelle ils évoluent, leur permet de s'en donner une représentation significative. (MELS, 2008, p.35)

Le but du programme d'ÉCR consiste à développer l'esprit critique chez l'élève et, parallèlement, son autonomie. Il s'agit donc pour l'élève de 2^e cycle du secondaire d'identifier dans un premier temps ses propres repères et d'évaluer ces derniers en fonction de critères valables. « Un critère constitue un « point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué » (Midy, Vanier et Grant, 1998; cité par Beaucher, 2010, p.65). Les repères auxquels nous pouvons penser sont les droits, les normes, les valeurs, les principes, les lois, les experts, les auteurs et personnages importants, les textes sacrés, etc. (MELS, 2008; Beaucher, 2010).

Le monde dont nous parle Hannah Arendt n'a pas changé, il est encore là, dans sa complexité, appelant le soin, l'invention, la réparation, la correction, la création et le jugement moral, mais personne ne peut dire désormais quelles connaissances précises sont nécessaires pour cela, encore moins quelles vertus et quels modèles de la vie bonne pourront être sollicités pour atteindre un but. Par ailleurs, ce nouveau modèle appelle, comme son complément moral, les vertus du libéralisme économique qui le fonde : l'ambition, le respect, la tolérance et la justice, pour le dire d'un mot, les vertus démocratiques. Il s'impose dans un monde marqué par les chartes de droits et il ne saurait prescrire ce qui les excède, par exemple le courage ou la charité (Leroux, 2012, p.28).

2.4.4 L'évaluation

Afin d'évaluer les élèves dans leurs démarches, les enseignants disposent d'échelles de niveaux de compétences et de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), lesquels se retrouvent à titre indicatif en annexe. Ces instruments doivent permettre à l'enseignant d'élaborer un cadre fonctionnel et d'utiliser des données mesurables pour évaluer les élèves. Ainsi, les échelles de niveaux de compétence permettent d'identifier, en tant que référence, ce que l'élève maîtrise à différents degrés, alors que les SAÉ sont plutôt des scénarios qui s'échelonnent sur environ quatre cours et qui orientent le contenu, de sorte que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages à un rythme convenable. Concernant l'évaluation, il « (...) n'en

demeure pas moins que le jugement de l'enseignante demeure la référence ultime, les données recueillies permettant de consolider les décisions prises » (Beaucher et Rousseau, 2010, p.52). L'auto-évaluation et l'évaluation en groupe sont également mobilisées afin d'amener les élèves à réfléchir sur leur agir et leurs réflexions.

La question de l'évaluation en ÉCR est particulièrement délicate, car le programme est enseigné une fois par semaine au primaire, et approximativement sur la même fréquence au secondaire, à l'exception de la 4^e secondaire, niveau auquel bien des écoles décident également de supprimer deux des quatre périodes proposées par le régime pédagogique. Un nombre limité de rencontres restreint également l'enseignant dans sa capacité à revenir sur les notions. Aussi, le programme n'est pas précisément exigé pour l'obtention du DES; les élèves de 5^e secondaire doivent obtenir les crédits prescrits par la Loi sur l'instruction publique (LIP), dont les crédits du cours d'ÉCR ou ceux du cours d'éducation physique (et à la santé).

2.4.5 Posture de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est d'accompagner et de guider les élèves. Il doit posséder le bagage et les outils requis pour le faire. Par conséquent, le grand défi qu'il a à relever est celui de « (...) s'approprier une solide base de savoir-faire pédagogique et des connaissances approfondies sur l'éthique, la culture religieuse et le dialogue. Plusieurs critiques du programme considèrent qu'il est quasiment impossible aux enseignants de relever ce défi (...) » (Jutras, 2010, p.16). L'enseignant doit par ailleurs clarifier avant tout ses propres croyances et ses valeurs, afin de ne pas fournir les réponses à l'élève.

Les enseignants d'ÉCR ont donc pour mission d'outiller suffisamment les élèves pour que ces derniers, au fil des ans, puissent agrandir leur champ de vision en ajoutant continuellement des « fenêtres » entre eux et la réalité (Beaucher, 2010, p.64)

Le rôle de l'enseignant en ÉCR est semblable à celui du programme de Philosophie pour enfants (PPE). Les deux programmes consistent à guider les élèves et invitent l'enseignant à pratiquer le dialogue avec les élèves. Les stratégies disponibles sont variées, dont conscientiser les élèves et les responsabiliser, intervenir lors d'un comportement inapproprié, assurer un droit de parole à chaque élève, susciter la discussion et aider les élèves à aller plus loin dans leur réflexion. Il faut laisser de la liberté aux élèves, mais, dans certains cas, un encadrement plus serré s'impose. Il faut partir de ce que les élèves disent et les questionner, tout en évitant les dérapages (Gagnon, 2012; Beaucher, 2010). Cela exige donc de prendre le risque du dialogue, tout en comprenant que les élèves sont en apprentissage et qu'apprendre à dialoguer prend du temps. Ce sera plus significatif pour les élèves et ils apprendront à s'organiser; même si les premières tentatives risquent de ne pas fonctionner, à la longue, les élèves deviendront plus habiles et constructifs.

L'exercice de la décision éthique ne s'accomplit pas sans pratique. Il faut prendre le temps de familiariser les élèves à ce processus. De plus, il ne faut pas voir ces étapes comme étant restrictives et rigides. L'enseignant peut adapter ce mode de fonctionnement à la capacité des élèves (Beaucher, 2010, p.82).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'intéresse à des êtres humains en interaction. Le moment qui nous intéresse est lorsque que les élèves de 2^e cycle du secondaire délibèrent sur des questions éthiques. Afin de découvrir et comprendre les référents d'autorité qui s'imposent lorsque l'élève délibère, il apparaît nécessaire de le questionner sur le processus qui le mène jusqu'à ces référents. La méthode adéquate pour répondre à la question de recherche est la méthode qualitative/interprétative puisqu'elle tient compte de la particularité des représentations des individus et permet d'approfondir la compréhension que nous pouvons en avoir (Lessard-Hébert et al., 1996; Gaudreau, 2011; Savoie-Zacj et Karsenti, 2004). Pour ces raisons, nous avons retenu l'entretien d'explicitation comme outil de cueillette de données.

3.1 Type de recherche

Pour traiter notre problématique nous privilégions une perspective orientée vers la pensée et l'action des élèves, ce qui ne peut être saisi que par le développement des idées illustrées et expliquées par des mots, des concepts et un vécu. Implicitement, il s'agit d'une approche phénoménologique. Puisque, d'une part, nous nous servons de ce que nous avons recueilli pour atteindre nos objectifs de recherche et que, d'autre part, cette dernière vise à comprendre un phénomène sur lequel il manque de contenu théorique, la recherche se définit, d'abord, par une méthode

empirique/inductive et, ensuite, par une démarche exploratoire. En somme, cette recherche est qualitative, interprétative et exploratoire (Gaudreau, 2011).

3.2 Entretien d'explicitation

Compte tenu des justifications épistémologiques, nous privilégions l'entretien comme outil de cueillette des données. Afin de permettre aux élèves de développer leurs idées et d'avoir une solide compréhension des référents des élèves, les entretiens ont été menés individuellement, plutôt qu'en groupe, et constitués de manière semi-structurés, c'est-à-dire : 1) construits avec des questions ouvertes, afin de laisser le temps au participant de retracer en profondeur sa propre démarche et ses référents; 2) guidés par des questions et des relances qui orientent l'entretien en fonction des objectifs de la recherche (Gaudreau, 2011; Savoie-Zacj et Karsenti, 2004). Puisque la manière dont l'entretien se déroule vise à amener l'élève à expliciter ses actions et ses pensées lorsqu'il délibère sur des questions éthiques, nous avons choisi d'utiliser l'entretien d'explicitation.

L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien développée par Pierre Vermersch (2003). Utilisé autant pour satisfaire des objectifs pédagogiques et thérapeutiques, l'entretien d'explicitation permet d'amener la personne interviewée à prendre conscience des actions qu'elle pose. Ainsi, le dévoilement de toute la démarche de réflexion et de justification de l'action rend explicite l'action qui est implicite pour un individu. En d'autres mots, l'entretien d'explicitation consiste à comprendre le déroulement d'une tâche plus que la tâche elle-même. À l'aide de l'entretien d'explicitation, les référents implicites ont été explicités par chaque participant, lesquels peuvent d'ailleurs être ignorés par lui-même avant d'être interviewé. Cela nous permet ensuite d'effectuer un traitement de ces référents en les

comparant, en fonction de la nature que l'élève entretient avec eux, avec les caractéristiques de l'autorité identifiées au chapitre précédent. L'objectif de ce deuxième traitement consiste à dégager le(s) type(s) d'autorité au(x) quel(s) se réfèrent les élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques.

La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. D'une part, parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse et d'autre part, parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une technique de questionnement très précise qui doit être apprise (Vermersch, 2003, p.17-18).

L'interviewer qui utilise l'entretien d'explicitation vise à amener le participant à observer ses actions. Plus précisément, concernant notre recherche, il s'agit pour l'interviewer d'amener l'élève à s'auto-informer sur son rapport avec ses référents. En ce sens l'entretien d'explicitation est pédagogique puisqu'il veut permettre au participant de comprendre ses référents et le degré d'importance qu'il leur accorde. L'entretien d'explicitation proscrit de poser des questions visant à savoir « Pourquoi ». Ce type de question renvoie à des connaissances que l'interviewé possède, mais qui ne concernent pas son vécu de l'action. Ainsi, l'entretien de Vermersch comporte des questions comme celles-ci : « Comment avez-vous délibéré? Qu'avez-vous fait? Que s'est-il passé? Comment savez-vous qu'il s'agit d'un référent? ». Grâce à des relances concernant le vécu de l'action et le vécu de la pensée, l'interviewer accompagne le participant à décrire l'action et à comprendre la tâche qu'il mène jusqu'à l'action. En questionnant ainsi l'élève, non seulement nous avons obtenu plus d'informations sur la pertinence et le poids de l'autorité lorsqu'il délibère, mais nous pouvons également l'amener à saisir une dimension de l'autorité qu'il ne soupçonnait peut-être pas. Car, si nous posions seulement la question « À

quel type d'autorité vous référez-vous lorsque vous délibérez? », l'élève serait porté à répondre en recourant à son savoir académique et ses connaissances théoriques.

La relation entre le chercheur et les participants nécessite une certaine proximité, car le langage employé et le développement des idées, lesquels servent de données, exigent des explications profondes. Par conséquent, les questions ont dues être posées avec une certaine habileté, tout en permettant au participant de répondre avec le plus de précision possible, afin de saisir le statut et le sens des référents pour les élèves. Avec l'entretien d'explicitation, ces précisions sont obtenues avec des relances, sans toutefois donner ni suggérer les réponses au participant. Cette proximité doit également être physique afin de saisir les expressions et les hésitations des participants. Celles-ci peuvent donner des indices quant au statut accordé à un référent par l'élève. Les réponses que le participant donne, la manière avec laquelle il répond, les hésitations, le ton, les mouvements oculaires, tout peut être perçu comme des variations de réponse. Par exemple, si le participant se mord les lèvres, il peut s'agir d'une hésitation. S'il balaie l'environnement avec les yeux, il est peut-être en train d'effectuer une introspection ou de chercher en dehors de l'objet abordé. S'il parle d'un ton articulé et continue en insistant avec ses mains, il semble maîtriser ce dont il parle (Vermersch, 2003; Boutin, 2008b). L'interviewer doit être extrêmement attentif à tous ces signes, car ils peuvent le renseigner sur le rapport qu'entretient le participant avec sa pensée et son action. Bref, l'utilisation d'une caméra vidéo s'est avérée nécessaire afin de mieux traiter le non verbal après les entretiens (Vermersch, 2003). Un journal de bord écrit et enregistré verbalement fut également maintenu avec toutes les perceptions de l'interviewer après chaque entretien.

3.3 Échantillonnage et cueillette des données

Sur environ vingt commissions scolaires et quatre écoles privées des régions des Laurentides, Lanaudière, Abitibi-Témiscamingue, Mauricie, Estrie, Beauce, Montérégie et Outaouais, quatre enseignants ont déclaré pratiquer la délibération, dont deux issus de la même école. La plupart du temps, les enseignants confiaient que le cours ne leur permet pas de pratiquer la délibération à cause du manque de temps associé à l'enseignement du programme d'ÉCR; le programme comporterait trop de notions pour le temps dont ils disposent. Une dizaine d'enseignants et cinq conseillers pédagogiques ont soutenu ces facteurs pour expliquer que la délibération ne se pratique pas au 2^e cycle. Compte tenu de la difficulté que représente la mise en pratique de la délibération, l'échantillonnage proximal s'est imposé, lequel considère des participants sur le seul fait qu'ils soient accessibles (Gaudreau, 2011).

L'ensemble des élèves de 2^e cycle du secondaire du Québec forme la population. Puisque les élèves au secteur francophone régulier constituent le bassin le plus grand au Québec, la recherche délimite la population à ces individus. Trois enseignants d'ÉCR ont été contactés après que nous ayons obtenu le consentement des commissions scolaires et des directeurs des dites écoles. Afin d'avoir un échantillonnage plus représentatif, nous avons pris un nombre égal de garçons et de filles. Pour atteindre la saturation des données, onze entretiens ont été suffisants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lessard-Hébert et al., 1996). La procédure de recherche a été respectée et nous avons recruté les élèves en considérant les différentes instances, leurs horaires et leurs disponibilités. Aussi, l'uniformisation de la procédure de recrutement a permis d'éviter les communications incomplètes et de demeurer constant et rigoureux dans la cueillette des données; que ce soit au niveau de la préparation du matériel, les formulaires de consentement ou de la fixation des rendez-vous avec les élèves.

3.4 Analyse des données

Dès qu'il est question d'interpréter des données, nous perdons une part de notre objectivité (Van der Maren, 2004; Lessard-Hébert et al., 1996). Nous pourrions juger la valeur de l'interprétation des données en fonction du respect du processus d'analyse et des liens indirects et directs aux connaissances et théories existantes.

L'analyse qualitative consiste à effectuer une l'analyse de contenu. Les résultats sont donc obtenus par raisonnement inductif. Nous avons, dans un premier temps, effectué une transcription intégrale (verbatim) des entretiens menés avec chacun des onze participants et, dans un deuxième temps, procédé au découpage méthodique et rigoureux de chacun de ceux-ci en plusieurs sections – d'abord divisées en fonction des extraits où le participant parle et, ensuite, en fonction des idées contenues dans ces extraits - à l'aide du logiciel Excel. Par la suite, la transcription des extraits de chaque entretien en unités de sens a permis de reprendre les idées brutes de l'ensemble des participants. Cette opération avait pour objectif d'enlever les bruits, les hésitations et de convertir les témoignages en 1^{re} personne (je) en témoignage en 3^e personne (il, elle). Prenons par exemple la section 70 de la transcription du participant 8: « Euh... non, mais c'est ça, y encourageait en fait le monde de continuer en dehors des heures de cours parce qu'on n'a vraiment pas beaucoup de cours d'éthique. (...) c'est ça ». Cette section comporte une idée, laquelle, en unité de sens, donne ceci : « L'élève dit que le prof encourageait en fait les élèves à continuer en dehors des heures de cours (la délibération) parce que l'élève dit qu'il n'y a vraiment pas beaucoup de cours d'éthique ». Le traitement de chaque extrait a consisté à épurer ce que disaient les participants lors des entretiens en conservant leurs idées et la manière dont ils les exprimaient.

Par la lecture des verbatims, nous pouvions identifier les moments, pendant l'entretien, où l'élève décrit une délibération (individuelle ou en groupe). Ces données, une fois comptabilisées, ont permis de savoir si les élèves effectuent des délibérations en groupe et dans quelle mesure ils délibèrent. Des contextes sont également ressortis. Puisque l'analyse de l'entretien d'explicitation considère tous les éléments associés au contexte vécu par le participant, nous avons décidé de prendre tout ce qui pourrait servir à une interprétation rigoureuse. Ainsi, nous demeurerons fidèles aux données brutes et l'interprétation n'en pourra être que plus valide.

Les préexpérimentations ont permis de dégager quelques pistes concernant les différents types d'autorité auxquels les élèves de 2^e cycle du secondaire se réfèrent. Mais ce sont surtout les entretiens qui les ont fait ressortir. Chaque unité de sens a été lue en prenant en considération ce que le participant disait. La plupart du temps, les participants disaient explicitement ce à quoi ils se référaient. Ensuite, il s'agit de dégager, par induction et en fonction du langage du participant, la nature de la relation du participant avec les référents qu'il nomme. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux circulaires et décrits dans un style narratif (Gaudreau, 2011).

Au moment de l'interprétation, lorsque les informations deviennent répétitives d'un participant à l'autre, sans donner de nouvelles informations, le traitement est saturé et nous aurons alors interprété ce qui aura été dégagé des onze entretiens (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lessard-Hébert et al., 1996). D'abord chaque entretien est analysé; nous tentons par ailleurs de savoir si les contextes, dont le temps, la fréquence des cours et la procédure, entre autres, influencent le rapport des participants aux référents et la nature de la relation qu'ils ont avec eux. Finalement, l'identification des référents d'autorité chez les participants doit nous permettre

d'affirmer s'ils se réfèrent à un type d'autorité en particulier. Afin de pousser plus loin notre investigation sur les types d'autorité, il nous a semblé essentiel d'ajouter un volet à l'interprétation des données. En effet, après avoir effectué une présentation globale des résultats obtenus en fonction de l'importance que les participants accordent à leurs référents et de la relation qui sous-tend le recours à ces référents, nous présenterons une analyse verticale en fonction des caractéristiques de l'autorité recensées au chapitre 2 et d'une catégorisation des types d'autorité, inspiré des thèses de Houssaye (1996) et de Burdeau (1994). Nous comparerons ensuite les types d'autorité dégagés de cette analyse afin d'en tirer une interprétation sur les types d'autorité servant de référent aux élèves concernés par cette recherche et de présenter des conclusions en lien avec notre question de recherche.

3.5 Critères de scientificité

La rigueur s'impose tant dans l'application de la méthode de recherche que dans l'éthique du chercheur. Effectivement cette recherche présente une vision justifiée des types d'autorité soulevés dans le cadre de la pratique de la délibération auprès des élèves de 2^e cycle en ÉCR. Mais cette vision, nous en sommes conscients, est limitée à un contexte particulier et en mouvement. Par conséquent, les résultats ne seront pas généralisables à l'ensemble de cette population compte tenu de la rareté des individus répondant aux critères de recherche et du nombre d'entretiens. Nous n'avons pas la prétention de fournir de vérité absolue. Il s'agit de mieux comprendre ce « (...) dont les acteurs tiennent compte dans l'organisation spontanée ou calculée de leurs comportements » (Van der Maren, 2004, p.7). Cette recherche est donc transférable à une situation et à un contexte social similaires.

Afin de demeurer fidèle aux données et valider la recherche en répondant à la question soulevée, il est nécessaire de conserver l'indépendance de la démarche par rapport au chercheur et aux idéologies. Par ailleurs, cette intention d'objectivité nous a amené à envisager la possibilité d'un deuxième entretien avec les participants, après l'interprétation des données, pour valider notre interprétation. Aussi, le journal de bord fut maintenu à jour pour conserver toutes les traces de réflexions par rapport à la recherche et au codage des verbatims. Nous assurerons ainsi le plus d'objectivité possible dans l'interprétation des données. Certes, il existera toujours un risque d'imprégner la recherche d'une part de subjectivité, mais nous acceptons de prendre ce risque (Lessard-Hébert et al., 1996, p.43).

(...) l'analyse rigoureuse des objets et des méthodes utilisées et le respect de la règle dite de la « clôture sémantique » qui impose, malgré la polysémie des langues naturelles, de préciser les concepts et de limiter les significations qu'on peut leur attribuer. (Van der Maren, 2004, p.24)

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre consiste à présenter une synthèse des entretiens avec chacun des onze participants en lien avec nos objectifs de recherche, c'est-à-dire 1) les contextes dans lesquels l'action s'est déroulée, son rapport au cours d'ÉCR, ses appréciations personnelles et son niveau participation, 2) les référents d'autorité et 3) la nature de sa relation avec les référents. Les tableaux comportant les différentes catégories ayant permis le traitement des verbatims sont accessibles dans les pages suivantes. Les résultats sont présentés en ordre décroissant d'importance en termes de fréquence, allant donc du référent le plus souvent abordé par le participant à celui qui est le moins souvent mentionné. Aussi, en termes de fréquences, chaque référent, et chaque type de relation entretenue avec eux, sont indiqués en fraction entre parenthèses. Par exemple, le participant 1 fait référence à 13 reprises à son expérience personnelle, sur un nombre total de 43 sections dans lesquelles il évoque ses référents. Donc, nous pouvons lire : **expérience personnelle (13/43)**. Il est arrivé dans quelques entretiens que les élèves aient eux-mêmes attribué une note sur 10 ou en pourcentage concernant l'importance leurs référents. La présentation des résultats de chaque participant comporte deux tableaux circulaires. Ceux-ci contiennent la somme des référents de l'élève et la nature de sa relation avec ses référents. La somme des unités n'a pas une valeur absolue, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas d'intégrer les unités qui ont été fusionnées pour constituer une idée et de saisir les nuances des propos de chaque participant. Certains extraits des verbatims apparaissent dans ce chapitre. Un code alphanumérique précède les énoncés. La première lettre (P) signifie « participant ». Les deux chiffres qui suivent correspondent au numéro du participant, allant de zéro à onze. Il y a ensuite un point

et trois chiffres. Ces chiffres correspondent au numéro de la section de la transcription du participant dans le fichier Excel. Au terme de cette analyse dite verticale, nous pourrions dégager dans le chapitre suivant des constantes entre les participants et les nuances pouvant potentiellement être expliquées par les contextes.

4.1 Tableau d'analyse : les contextes

Les contextes

- Procédure : l'élève décrit ce qui se passe en classe, ce que font les élèves, les objectifs de l'activité, l'ordre des actions à poser.
- Posture/enseignant : l'élève parle des intentions de l'enseignant, de ce que l'enseignant fait ou dit.
- Appréciation personnelle : l'élève porte un jugement personnel sur l'activité qu'il décrit ou sur le cours en général ou sur la dynamique de classe, ce qu'il pense.
- Compréhension : l'élève a de la difficulté avec le vocabulaire associé au cours d'ÉCR ou précise sa pensée concernant un concept.
- Autocritique/conscience : l'élève prend conscience de sa démarche intellectuelle et d'éléments auxquels il n'avait pas pensé avant l'entretien
- Participation : l'élève parle de sa participation en classe ou de celle des autres élèves, et de ce qui se passe dans sa tête pendant la participation.
- Délibération : l'élève est en train d'évaluer la situation, les enjeux et les tensions qui concernent le sujet. L'élève réfléchit.
- Temps/fréquence : l'élève parle du temps alloué au cours d'ÉCR, à la délibération par rapport aux journées (pas concernant le temps accordé pour l'enseignant pour faire l'activité), ou à la fréquence de l'un ou de l'autre.

4.2 Tableau d'analyse : les référents

Les Référents

- expérience personnelle : l'expérience personnelle de l'élève
- logique personnelle : l'élève se réfère à sa logique personnelle (mes pensées, ma logique, mon jugement)
- expérience d'un pair : l'expérience d'un autre élève ou d'un ami
- élève participant : l'élève fait référence à un ou des élèves qui prennent davantage la parole en classe.
- entourage : ce que dit une autre personne, mais autre chose que l'expérience
- témoignage : l'expérience d'une personne à l'extérieur de l'entourage, par exemple celle d'une personne dans un reportage, un livre, etc.
- valeurs : l'élève fait référence à une valeur, implicitement ou explicitement (égalité, justice, entraide, vie, authenticité, etc.)
- principes : l'élève se réfère à un ou des principe(s).
- lois : l'élève se réfère à des lois (québécoises ou canadiennes).
- famille : l'élève fait référence à sa famille
- médias : l'élève fait référence à un média (les journaux, la radio ou la télévision)
- internet : l'élève précise qu'il se réfère à internet
- livre : l'élève fait référence à un livre
- film/documentaire : l'élève fait référence à un film ou un documentaire
- revue/magazine : l'élève fait référence à une revue ou un magazine
- enseignant : l'élève fait référence à son enseignant (ce qu'il a dit ou ce qu'il a confectionné comme document de travail)

- charte des droits : la Charte québécoise des Droits et libertés de la personne ou la Charte canadienne des droits et libertés
- statistiques : l'élève se réfère à des statistiques, des pourcentages ou des sondages
- experts : l'élève dit qu'il se réfère à l'expertise d'une personne dans un domaine (scientifique, sociologue, etc.)
- inconnu : lorsque l'élève dit qu'elle ignore le ou les référent(s) que les élèves de sa classe jugent important(s)
- société : l'élève fait référence à la société (en tant que concept général de collectivité et de ses institutions)
- recherche : l'élève se réfère à des recherches qu'elle a effectuées
- gouvernement : l'élève se réfère au gouvernement comme institution composée de personnes et de représentants.

4.3 Tableau d'analyse : la nature de la relation avec le référent

La nature de la relation du participant avec ses référents

— non réfléchie : l'élève a une relation naturelle, spontanée ou instinctive avec le référent. Il dit par exemple : « c'est venu de même », « c'est venu comme ça », « c'est naturel », « on n'y pense pas », « c'est à ça que j'ai pensé »

— expérientielle : l'élève soutient l'expérience (qu'elle soit personnelle, d'un pair, ou d'un témoignage) par le fait qu'il soit question d'une expérience. Pour l'élève, la légitimité de l'expérience est inhérente à l'expérience. L'élève dit par exemple : « c'est sûr je l'ai vécu », « puisque c'est son expérience »

— réfléchie : l'élève dit que le référent est questionné et envisagé de différents points de vue, que le jugement est suspendu et/ou que des conséquences à l'usage d'un repère sont envisagées et/ou évaluées. Par exemple, l'élève dit : « nous nous sommes posé cette question », « si l'intimidation était tolérée, plusieurs élèves craindraient se rendre à l'école »

— affective : l'élève a une relation sensible ou émotive avec le référent; une relation dans laquelle les sentiments ou la proximité émotive avec une personne sont évoqués. Par exemple : « je me suis mis dans sa peau », « je suis contre parce qu'elle n'aime pas ça », « C'est parce que c'est mon ami »

— conformiste : l'élève fait référence à ce que la classe ou un ensemble d'individus pense

— crédibilité/fiabilité : l'élève utilise le référent parce qu'il provient d'une source sûre, officielle, ou publiquement reconnue

— intrinsèque/propres à l'humain (logique humaine) : l'élève utilise le référent parce qu'il en déduit que celui-ci rend à l'humain toute sa dignité et sa raison d'être

— méfiance : l'élève émet un doute quant au référent mentionné

— soumission (à l'autorité) : l'élève utilise un référent parce qu'une personne en « autorité » lui dit qu'il s'agit d'un référent à utiliser

— éducative/développementale : l'élève utilise le référent, car il est conscient qu'il a grandi et évolué avec ce référent qui fait partie de son environnement (pas intrinsèque et propre à l'humain). Sa relation avec le référent est involontaire, mais consciente

Tableau 4.4 : La légende utilisée pour les transcriptions

Légende

(*) : durée de silence : plus il y a d'étoiles plus c'est long**

(prof) : l'élève ou l'interviewer nomme l'enseignant

(élève) : l'élève est nommé

(visage) : le participant fait une expression du visage qui est précisé dans la transcription, mais perceptible sur l'enregistrement vidéo

(bruit) : un bruit interrompt l'entretien

(//) : le participant et l'interviewer parlent en même temps

(école) : nomme une école particulière

(++) : le participant approuve ce que dit l'interviewer

(clic) : fait une imitation du bruit que ferait sa souris en étant à l'ordinateur

(...) : hésitation et/ou bafouillage

(*) : un court moment de silence

(): un moyen moment de silence**

(*) : un long moment de silence**

(//) : interviewer et participant parlent en même temps

(tousse) : s'éclaircir la voix

(claque des doigts) : la personne claque des doigts

(directeur) : le directeur est nommé

(clap) : la personne frappe des mains

(fouille dans son sac) : l'élève cherche dans son sac du matériel scolaire

4.1 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 1

4.1.1 Les contextes

La délibération à laquelle le participant 1 se réfère portait sur un reportage à propos de la discrimination. L'enseignant demandait, après le visionnement du reportage, si les élèves dénonceraient une situation d'intimidation ou n'agiraient pas et garderaient l'information pour eux-mêmes. L'élève admet qu'il dénoncerait une situation d'intimidation. Bien que la classe était séparée en deux (d'un côté, les élèves qui dénonceraient une situation de discrimination, et de l'autre, ceux qui étaient contre) et qu'il était possible pour chaque élève de changer d'avis pendant la délibération (peu d'élèves ont changé de position pendant la délibération), le dialogue se pratiquait principalement entre cinq élèves. Malgré une prise de note plus ou moins soutenue pendant la délibération, le participant n'a pas vraiment émis son point de vue. Il juge, tout comme l'enseignant d'ailleurs, que le temps était manquant pour se rendre au terme de la délibération. Dans un cas contraire, selon lui, d'autres questions auraient été soulevées concernant la problématique et l'enseignant aurait pu relancer les élèves avec d'autres questions.

L'élève demande à deux reprises à l'interviewer si « délibérer » signifie que les élèves aient tous le même point de vue. Dans l'ensemble, l'élève manifeste un intérêt pour le partage d'idées, que cela permet aux élèves d'avoir une meilleure idée de la problématique si tout le monde donne son point de vue, de savoir ce que les autres vivent, et émettre en partie un jugement sur la qualité des opinions. La délibération intérieure occupe une place plus importante que la délibération de groupe. Les élèves n'évaluent pas explicitement leurs référents; quelques-uns racontent leurs vécus et semblent répliquer aux autres points de vue émis en fonction de leur expérience personnelle.

4.1.2 Les référents

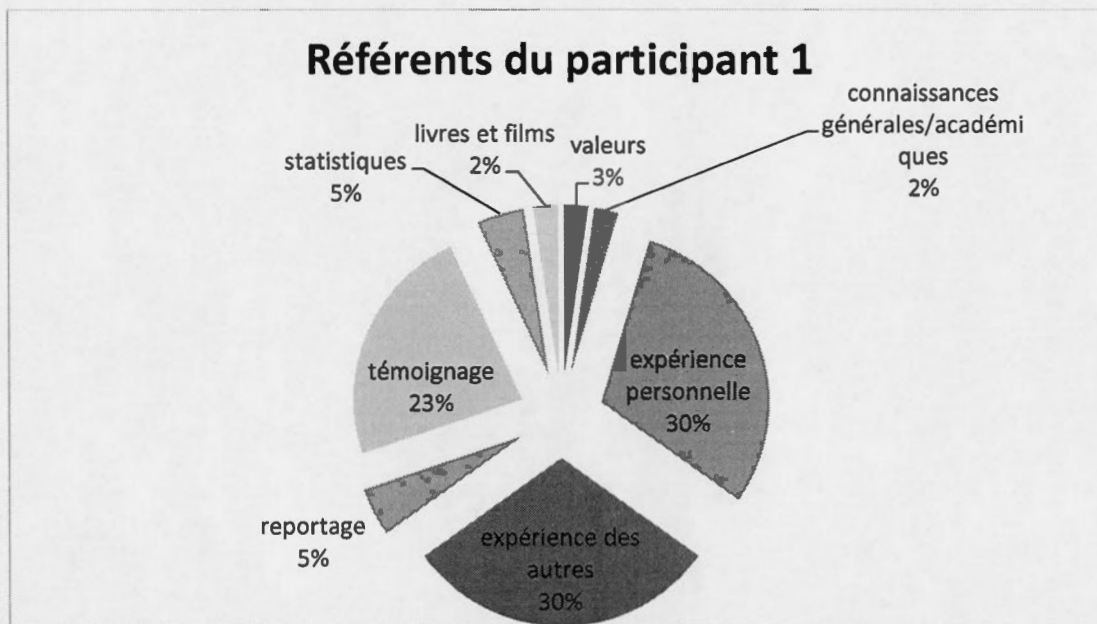
La délibération s'appuyait principalement sur le vécu des élèves en lien avec l'intimidation. Le participant 1 a généralement recours à l'expérience vécue et racontée, d'abord à son **expérience personnelle (13/43)** (l'élève a déjà vécu une situation d'intimidation) et à **l'expérience des autres (13/43)** ensuite. Écouter l'opinion des autres lui apparaît plus important que de comprendre la problématique. Concernant l'expérience des autres, il se réfère plus particulièrement au **témoignage (10/43)** d'un enfant dans le **reportage (2/43)** vu en classe, car il y reconnaît la sensation qu'il a déjà éprouvée en tant que victime d'intimidation.

P01.179 : « (...) je sais vraiment c'est quoi fait que ça (...) je trouve plus important l'expérience personnelle. Pis l'autre euh, (...) expérience un peu des autres (...) dans le film, c'était euh vraiment un petit peu moins important là, ça l'était quand même, parce que (...) selon mon expérience personnelle, mais pour quelqu'un d'autre (***) ».

Les **statistiques (2/43)** sur l'intimidation, en tant que référent, ne sont que partiellement mentionnées durant l'entretien. Sur un sujet dont l'élève n'aurait pas de vécu, il se serait référé à des **connaissances académiques ou générales (1/43)**, à des **livres ou des films (1/43)**, en considérant particulièrement les expériences personnelles d'une autre personne (P01.243). Vers la fin de l'entretien, la **valeur justice (1/43)** est mentionnée, il « (...) faut que les choses aillent bien, que ça se règle » (P01.257).

Selon l'élève, les élèves de la classe se réfèrent au vécu, ce qui leur vient à l'esprit, ce qui les concerne davantage, et que c'est pour cette raison que les élèves choisissent d'utiliser ce qu'ils savent (P01.213) et aux témoignages dans le documentaire. Le référent d'autorité du groupe est selon lui l'expérience personnelle, vécue par un pair ou racontée par une personne dans un documentaire.

(P01.205) : « Quand qu'on faisait une délibération, y en a souvent qui, qui disaient des expériences personnelles, "de toute façon ça m'est déjà arrivé" ».



4.1.3 Nature de la relation avec le référent

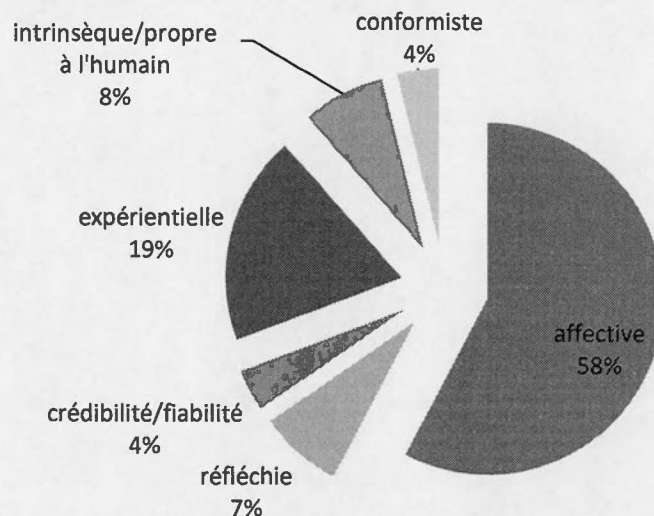
Le participant 1 a une relation plutôt **affective** (15/26) avec sa propre expérience, les témoignages et l'expérience des autres. S'appuyant sur sa propre expérience dans un contexte de dénonciation d'une situation d'intimidation, il reconnaît les conséquences émotionnelles sur ses pairs et sur lui-même, et cette expérience personnelle lui permet de mieux s'outiller pour identifier les émotions des autres dans une telle situation. Son rapport à son expérience personnelle est également **expérientiel** (5/26), c'est-à-dire qu'il dit que, parce qu'il a vécu une situation de discrimination, il sait ce qu'est la discrimination : « (...) je sais vraiment c'est quoi fait que ça (...) je trouve plus important l'expérience personnelle. Pis l'autre euh, (...) expérience un peu des autres (...) dans le film, c'était euh vraiment un petit peu moins important là » (P01.179). Il reconnaît l'importance d'un témoignage, car il

s'agit d'un référent en lien avec son propre vécu. Le participant 1 a une relation plus ou moins **réfléchie (2/26)** avec ses référents puisque, malgré une forme de réflexion avec ses référents en fonction du sujet amené par l'enseignant, l'élève démontre une certaine difficulté à mettre en perspective son opinion avec des points de vue différents du sien. Sa relation est plutôt **intrinsèque/proprie à l'humain (2/26)** lorsqu'il fait appel à la valeur justice; il évoque que ce n'est pas normal de ne pas réagir face à la discrimination. Sa relation avec les statistiques est **conformiste (1/26)**, il peut se forger une opinion en sachant ce qu'est la tendance. Finalement, il accorde de la **crédibilité et de la fiabilité (1/26)** à son expérience personnelle.

Selon le participant, pour les élèves de la classe, la nature de la relation avec le référent est non réfléchie, voire spontanée, et le référent ne fait pas l'objet d'une évaluation.

P01.231 : « Ben je pense un peu que c'est parce que vu que les gens l'ont vécu, alors c't'un peu ça (...) qui va qu'y pensent au problème, c'est tout de suite ça qui leur vient à l'esprit (...) ce qui vraiment leur est déjà arrivé à eux (...) à ce moment-là ça les concerne plus, fait que ça, pour ça qu'y choisissent euh, d'utiliser ce qu'y savent euh, de ce qu'y ont vécu. »

Nature de la relation du participant 1 avec ses référents



4.2 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 2

4.2.1 Les contextes

La délibération, en tant que forme de dialogue, ne se distingue pas clairement du débat pour la participante 2. Pour elle, la délibération consiste à être un échange d'opinions suivi d'une confrontation. En l'occurrence, celle-ci consistait à répondre à certaines questions et à réfléchir sur un reportage en lien avec la discrimination, avec lequel la participante 2 juge que les élèves se sont sentis interpellés. Malgré que la participante 2 ignore si la délibération portait sur une question précise, elle fut néanmoins touchée par le sujet et son lien avec l'actualité et l'accessibilité à ce sujet. Naturellement, les élèves ont levé la main et ont donné leurs points de vue, argumenté, et débattu à partir de leur vécu. Un questionnaire permettait aux élèves de mettre par écrit leur point de vue (P02.182). Puisque la délibération encourage

l'expression de chacun au sein du groupe et permet d'entendre ce que les autres pensent et les différences de points de vue, la participante 2 apprécie positivement pratiquer cette forme de dialogue, malgré qu'elle préfère que les autres adoptent le même point de vue qu'elle, et qu'elle souligne le manque de temps pour mettre un terme à la délibération en classe. Par ailleurs, l'objectif de la délibération, selon la participante 2, consiste davantage à éprouver du plaisir, plutôt que d'arriver à un consensus en ayant convaincu l'unanimité ou la majorité des élèves (P02.065). Autrement dit, le groupe ne termine que jamais ou très rarement sur un consensus. En contexte de délibération, l'enseignant poursuit habituellement le cours, malgré la délibération amorcée, ou interrompt le débat, en justifiant cela par un manque de temps ou de préparation de la part des élèves (P03.083). Selon l'élève interviewée, le statut d'autorité conféré à l'enseignant lui permet de dire son opinion et d'être facilement approuvé par les élèves (P02.081), sauf par elle-même. Les élèves sont, selon elle, influencés par l'opinion de l'enseignant ou par l'opinion générale, laquelle est fondée, selon la participante 2, sur l'autorité de certains élèves qui ont plus de facilité à communiquer leurs idées et qui manifestent moins de timidité.

4.2.2 Les référents

La pertinence des référents repose, pour la participante 2, sur leur impact réel dans la vie de l'élève. Elle souligne en ordre décroissant d'importance, soit du plus important au moins important, les faits vécus des amis et de **son entourage (7/28)**, les faits vécus de la **famille (7/28)** (dont sa petite sœur) et **son expérience personnelle (7/28)**. Ensuite, le **reportage (3/28)** constitue un référent, car il vient appuyer concrètement son jugement, contrairement à des statistiques. Finalement sont mentionnés les **journaux, les revues (2/28)** et la **télévision, l'ordinateur, les tribunes (1/28)**. Elle préfère néanmoins se référer à son vécu plutôt qu'à ce qu'elle lit dans les journaux, auxquels elle ne se réfère pas souvent. La **valeur efficacité**

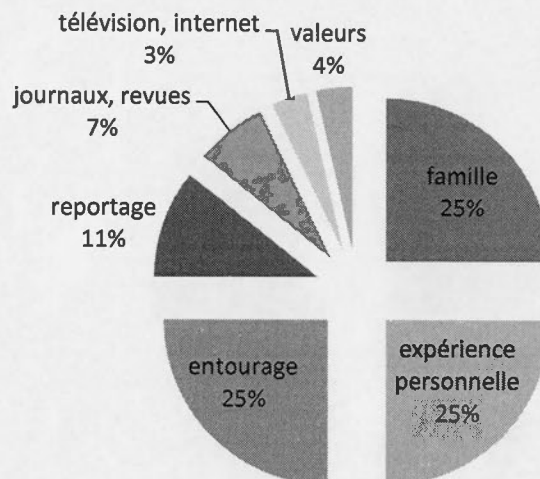
(1/28) intervient également, mais n'est que partiellement mentionnée pendant l'entretien. Les référents d'autorité sont donc ses amis, leur vécu, et le vécu d'un membre de sa famille (P02.161), surtout si elle était présente au moment de l'expérience de son ami(e), ce qui devient une forme d'expérience personnelle (P02.045). Le vécu de personnes qu'elle voit à la télévision ou dans des revues, ainsi que l'expérience des pairs dans la classe, sont des références secondaires.

P02.089 : « Mais oui là, la plupart du temps c'est mon vécu à moi, pis mes expériences, pis ce que je vis avec mes amis à l'école, dans ma famille. T'sais c'est pas mal tout le temps mon entourage, pis les choses que j'ai déjà vécues là le... ou des fois je peux prendre des choses t'sais comme que j'ai vu à la télévision ou dans les revues ou whatever, mais la plupart du temps ça va être plus, je vais être plus portée à... (...) parler de mon vécu à moi pour débattre parce que je trouve ça le plus crédible, ça fait plus réaliste aussi, t'sais là. »

Selon la participante 2, le groupe accorde plus d'importance aux référents famille et entourage, au vécu que chacun a avec sa famille et ses amis. Mais cela ne fait pas l'objet d'une délibération et n'est pas confirmé par le groupe. Les référents d'autorité du groupe, selon elle, sont également les élèves en autorité dans la classe, les leaders, ceux qui parlent plus fort et qui donnent plus de points de vue (P.02.077). L'enseignant est également une autorité dans la classe pour les élèves, à l'exception d'elle-même, et ils se réfèrent à lui.

P02.079 : « (...) c'est plate mais c'est de même. T'sais les personnes qui sont le moins gênées la plupart du temps, pis qui prennent plus de place dans la classe, c'est souvent eux qu'on va être porté à suivre, parce que justement y prennent plus de place pis... y expriment leur point de vue pis... c'est ça là, c'est (...) pas mal souvent eux qui vont avoir, ben pas de l'autorité (...), mais oui, de l'autorité dans la classe là (sourire) ».

Référents du participant 2



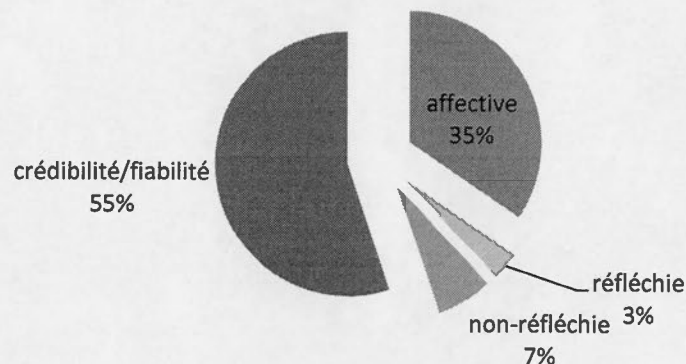
4.2.3 La nature de la relation avec les référents

La participante 2 a un rapport de **crédibilité et fiabilité (16/29)** avec ses référents. En effet, le référent doit provenir d'une source crédible afin de déterminer que les informations sont véridiques, ou lui semblent véridiques. La possibilité pour l'élève d'établir un lien avec l'environnement scolaire qu'elle connaît, par exemple, lui permet de juger de la fiabilité du référent. Ainsi, l'expérience de ses ami(e)s et le vécu de sa famille lui semblent plus crédibles, à l'opposé de ce que rapportent les journaux ou la télévision. De plus, la crédibilité d'un référent repose sur la capacité de l'élève à l'utiliser facilement dans le cadre d'une narration détaillée d'un récit de vie (P02.117; P02.131). Considérant l'inefficacité des organismes et des associations proposés par l'enseignant pour lutter contre l'intimidation, elle conclut que l'enseignant n'est pas un bon référent. La nature de sa relation avec les référents est également **affective (10/29)** : elle accorde de la crédibilité au reportage présenté par l'enseignant, car cela la touchait (P02.049), un témoignage « émotif » est, selon elle, un argument fort face auquel les élèves réagissent habituellement, elle retient

particulièrement, dans les journaux et les revues, ce qui a un impact émotionnel sur elle-même, dont les faits vécus, tout en jugeant que ces effets sur elle lui permettent d'approfondir sa réflexion sur les enjeux d'une problématique (P02.121). Par ailleurs, son intention consiste à atteindre émotionnellement les autres élèves par son récit. Se référant naturellement à sa famille et ses amies, sa relation avec ses référents est **non réfléchi (2/29)**. Puisque l'élève évalue les témoignages entendus, qu'elle vise à utiliser ses propres référents afin de favoriser et de motiver les échanges entre les élèves pendant la délibération, et qu'elle demeure critique face aux personnes qui pourraient avoir une influence sur son jugement, dont les intervenants de l'école, l'enseignant et les leaders de la classe, un rapport **réfléchi (1/29)** caractérise, en partie, la relation la participante 2 avec ses référents (P02.194).

Hypothétiquement, les référents qui sont de l'ordre de l'expérience avec la famille et l'entourage, selon l'élève interviewée, sont, pour les élèves de la classe, plus importants, car ils sont jugés plus crédibles et plus fiables (P02.176). D'autre part, un rapport de soumission à l'autorité caractériserait le rapport que les élèves ont avec l'expérience des pairs, car le leadership d'un élève justifie la pertinence de son récit de vie en tant que référent.

Nature de la relation du participant 2 avec ses référents



4.3 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 3

4.3.1 Les contextes

La délibération permet à la participante 3 de confirmer son point de vue sur à l'aide des autres élèves de la classe, tout reconnaissant la diversité des points de vue, et de la sortir de l'isolement. Toutefois, elle admet ignorer, avec une indifférence qu'elle présume partager avec ses pairs, la démarche utilisée par les autres élèves pour adopter un point de vue. Pendant la délibération, l'enseignant est attentif à ce qui est exprimé par les élèves et s'intéresse probablement aux référents des élèves, mais, il ne les questionne pas. Malgré que l'élève dit ne jamais avoir vraiment compris le but de l'activité (P03.126), l'enseignant s'est servi d'un reportage en tant qu'élément déclencheur à la réflexion éthique, et a, par la suite, accordé un moment aux élèves pour qu'ils puissent discuter, tout en se servant des réponses qu'ils ont obtenues à l'aide du questionnaire qui accompagnait le visionnement du reportage. La discussion fut poursuivie par un débat que les élèves n'ont pas clôturé durant la

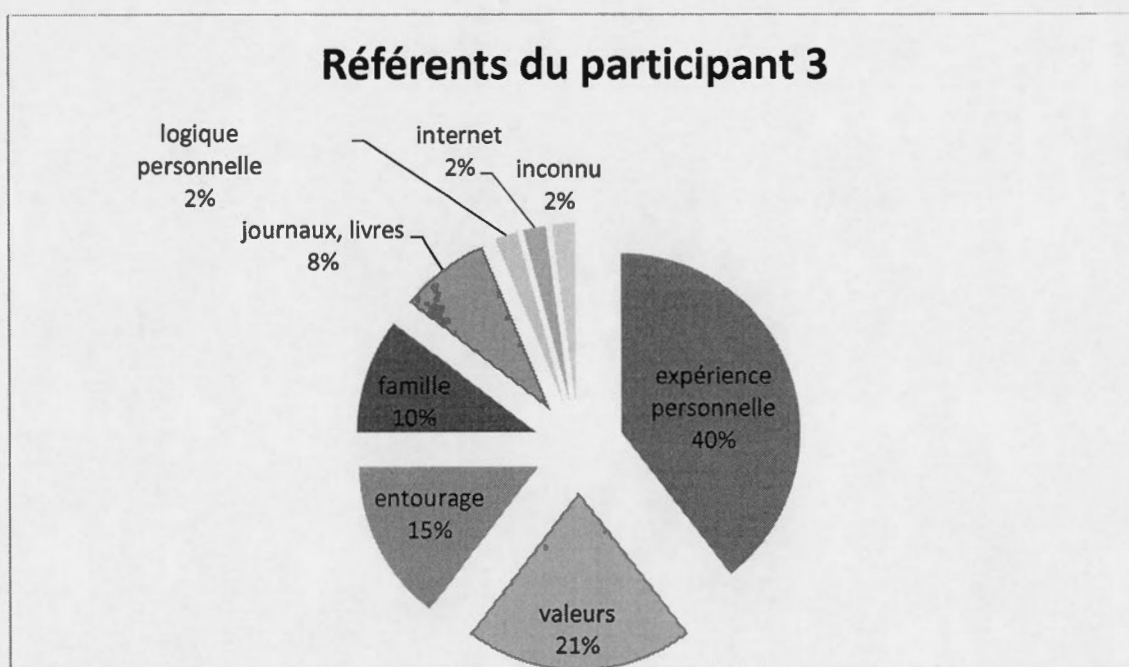
période ni au cours suivant. Malgré une certaine incompréhension de la part de la participante 2 concernant la délibération, en tant que forme de dialogue, le respect de la procédure liée à la délibération a permis le respect des différents points de vue et le respect des droits de parole. Elle juge toutefois que la délibération n'est pas possible quand les personnes pensent différemment, considérant que le vécu de chacun est différent; le groupe n'est pas dans l'obligation d'y mettre un terme (P03.378). Aussi, elle n'évoque pas de situation dans laquelle le groupe évalue collectivement les enjeux de la question éthique.

(P03.154) : « (...) fait que tout le monde tranche d'une personne à l'autre sans même avoir débattu, le monde avait déjà tranché »

4.3.2 Les référents

La 3^e participante accorde plus d'importance à l'**expérience personnelle (19/48)**, car un vécu en lien avec le sujet lui permet de délibérer plus facilement (P03.310). Les **valeurs (10/48)** se situent au deuxième rang de sa liste de référents (P03.316). Malgré que ses pairs ne constituent pas nécessairement une bonne source d'information, en l'absence d'information sur le sujet, elle se fie à eux, à son **entourage (7/48)**. Les valeurs auxquelles elle se réfère sont celles qui sont transmises par ses parents, sa **famille (5/48)**, (ils sont très importants pour elle), surtout l'entraide et l'égalité (P03.290), ainsi que la justice (en précisant l'importance de l'intervention auprès des intimidateurs). Elle consulte les **journaux et les livres (4/48)** et partiellement les faits vécus qui y sont rapportés. Sa **logique personnelle (1/48)** l'amène à considérer la victime d'intimidation. **Internet (1/48)** est également un référent, mais elle doute de cette référence.

La participante 3 est incertaine des référents considérés par le groupe; le référent est **inconnu (1/48)**; tout en justifiant que de s'intéresser aux référents du groupe ne fait pas partie de sa démarche et que cela, selon elle, ne peut être connu (P03.366; P03.394). Toutefois, elle juge que le support audiovisuel favorise la délibération (P03.154). L'expérience personnelle sert potentiellement de référent pour chaque élève, mais cela n'a pas fait l'objet d'un consensus (P03.402).

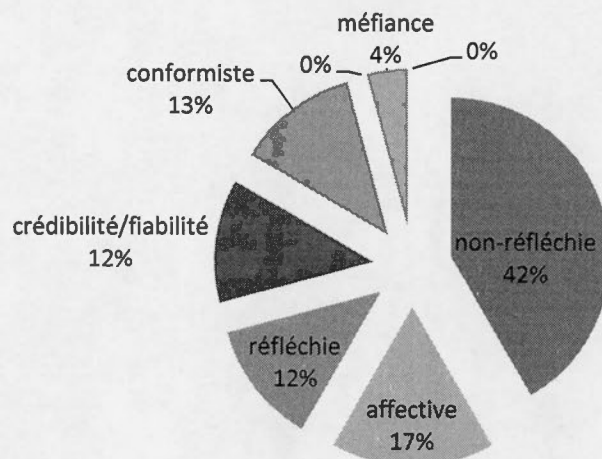


4.3.3 La nature de la relation avec les référents

La participante 3 fait référence à ses valeurs, à son expérience personnelle et à sa famille de manière **non réfléchie (10/27)** (P03.238), elle ne réfléchit pas aux raisons pour lesquelles une décision est meilleure qu'une autre (P03.202; P03.300) et elle utilise ces référents spontanément. Son intérêt pour un sujet repose sur l'impact émotionnel que produit le sujet sur elle et sur pertinence des liens que la participante

peut établir entre le sujet et sa propre existence. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle sa relation avec ses référents est plutôt **affective (4/27)** lorsqu'il s'agit de son entourage et sa famille. L'« information » consiste, pour elle, à être une personne qui a une position sur un sujet et qui peut oralement changer l'histoire pour convaincre les autres. Sa relation est en partie **conformiste (3/27)** à l'égard de son entourage, car elle peut adopter le point de vue de la majorité sans réellement le questionner. Toutefois, elle **réfléchit (3/27)** aux opinions des autres, elle adopte un principe de moindre mal ou la valeur de justice (P03.260) pour délibérer, et évalue les options possibles. Il ne s'agit pas d'une attitude qu'elle privilégie ni des référents qu'elle cite fréquemment, tout en reconnaissant la nécessité des références pour débattre. Sans insister longuement sur ce point, elle juge **plus crédibles, et plus fiables (3/27)**, les informations dans les journaux et les livres (P03.342). Ses expériences personnelles ont plus d'importance que les valeurs reçues de ses parents, car il s'agit de son vécu. Elle a donc un rapport **expérientiel (2/27)** avec ces référents. L'information recueillie sur internet suscite pour elle la **méfiance (1/27)**. Finalement, se référer à sa logique personnelle afin d'avoir de la considération envers les autres est **intrinsèque (1/27)**.

Nature de la relation du participant 3 avec ses référents



4.4 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 4

4.4.1 Les contextes

La délibération constitue pour la participante 4(P04.106) un aspect positif du cours d'ÉCR, durant laquelle l'élève développe son ouverture d'esprit, et l'amène à préserver son calme face à des points de vue différents du sien (P04.058).

P04.164 : « Ben un moment donné quand j'étais plus jeune, je (...), mais je faisais ça dans le temps, (...) quand quelqu'un me disait que j'avais tort, j'étais comme "ben voyons, c'est quoi là! Je... c'est sûr que c'est ça!" Pis là je commençais à me fâcher. Pis un moment donné, c'est une des mes amies qui est allée dire à ma mère "hey, des fois quand je dis quelque chose là, pis elle pète une coche, ben ça me fait peur". (...) Je... Réalisation! Fait que c'est comme ça un moment donné tu... ça sert à rien de péter une coche. Ça... on a tous des opinions différentes, fait que j'ai arrêté de faire ça depuis c'te moment-là. Pis on est... ça devient une habitude (...) »

Tout en reconnaissant qu'elle peut avoir tort dans ses jugements, elle accepte de suspendre son jugement et elle est consciente de son évolution personnelle dans son attitude à l'égard des autres. L'enseignante semble adopter la posture professionnelle prescrite par le programme, car elle essaie de familiariser la classe à des sujets populaires, elle questionne les élèves et encourage la réflexion éthique. L'enseignante consacre toute une période à la délibération, en plus de celle consacrée à l'information recherchée préalablement par les élèves, des exercices qu'ils doivent compléter et du temps accordé pour discuter (P04.058). « (...) C'est vraiment juste une discussion pis elle [l'enseignante] nous laisse aller. Des fois elle répond (...) » (P04.036).

P04.086 : « (11 : 23) Ben c'est... c'est pas mal ça qu'on fait, c'est vraiment discuter, pis ça peut vraiment durer longtemps, là. I' y a des élèves qui disent "ah moi je comprends pas ça", fait que c'est... vraiment ça dure longtemps. La prof amène vraiment juste le sujet, pis on parle au prof. Moi je parlais directement au prof. Souvent les jeunes y font ça, y parlent directement au prof, y donnent leurs idées, pis c'est ça. Pis y a d'autres jeunes qui vont répondre, (...) au prof, mais à l'élève là. Fait que là (...) le prof est obligé de participer un petit peu en même temps. Ça, ça dure longtemps. (...) » Des fois la prof va dire c' qu'i' lui semble faire plus de sens, mais elle ne veut pas forcer ses idées aux élèves et ne veut pas changer leur point de vue (à son point de vue). »

La participante 4 se souvient d'avoir participé à deux délibérations durant l'année scolaire. Pour elle, délibérer consiste davantage à se mettre d'accord sur quelques faits, plutôt que de mettre un terme à la réflexion avec des positions clairement définies.

P04.120 : « Mais l'idée c'est que (*) à peu près (...) qu'on soit d'accord à peu près sur quelque chose. (...) on nous apprend à discuter pis à se mettre d'accord sur quelque chose sans se crier dessus finalement. Mais c'est ça, c'est pas trancher. C'est vraiment à peu près une idée générale. »

La discussion permet à chacun de développer une idée, mais ce ne sont pas tous les élèves qui parlent. En observant sur les visages des élèves des signes d'approbation en réaction aux interventions des autres élèves, l'élève juge parfois que, sur un sujet, le groupe a délibéré et s'est mis d'accord sur une idée générale.

P04.082 : « C'est vraiment on remplissait le document, a nous présente des vidéos, on jase pis on écoute d'autres vidéos, pis on jase, pis (...) on se répond. Finalement les cours d'éthique c'est vraiment l'endroit où ce qu'on peut dire ce qu'on pense. C'est vraiment ça la principale idée de ce qu'on fait. »

L'élève effectue une délibération intérieure, mais l'intention d'arriver à une décision de groupe n'est pas explicite; même s'il arrive au groupe de passer au vote (P04.104). Elle émet certaines réserves quant à cette finalité, car l'objectif, pour elle, est de discuter.

P04.228 : « P : (47 : 25) Je sais pas, c'est juste normal (*) qu'on... ben quand on pense, selon moi... c'est comme, ben... c'est une discussion... quand on discute, lequel qui dit quelque chose... pis 'y a quelqu'un d'autre qui répond, avec ce que lui i' pense, 'y a quelqu'un d'autre qui répond avec ça, pis peut-être, souvent à la fin de la conversation, on se met d'accord à peu près sur quelque chose, malgré que c'est pas... carré, comme je disais tantôt. T'sais, c'est juste normal. »

P04.254 : « Mais y faudrait que tout le monde lève la main pis que tout le monde soit honnête. Mais c'est pas ça qui arrive dans la société, c'est pas tout le monde qui dit ce qu'y pense là. Pis c'est pas tout le monde qui a le goût de parler non plus en classe. Ce serait le seul moyen de (...) d'en être sûr, mais c'est pas arrivé. »

P04.098 : « Fait que on peut pas être sûr à 100 % que tout le groupe soit mis d'accord. Il peut y avoir quand même des gens qui ont d'autres points de vue, d'autres valeurs, qui croient en d'autres choses. Mais... on est juste là, on fait juste parler (...) »

Les élèves se mettent difficilement d'accord et ont tous des idées différentes. Ils délibèrent avec leur logique personnelle respective sur des sujets faciles, car cela

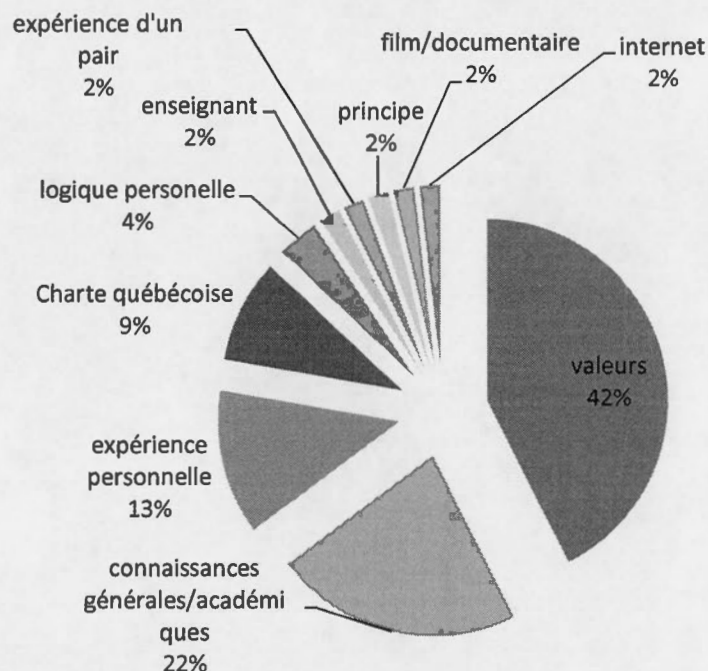
exige apparemment moins de recherches. La participante 4 réitère à plusieurs reprises que la délibération n'est pas statique : les points de vue changent et ne font pas nécessairement l'unanimité (P04.252).

4.4.2 Les référents

L'élève se réfère souvent à ses **valeurs (23/54)**, dont la santé, la dignité, le pacifisme, l'écologie, la fierté et la solidarité, ainsi qu'à ses **connaissances académiques et générales (12/54)** principalement issues de l'école plutôt que de la rue, souligne-t-elle. Les valeurs ne proviennent pas toujours des parents ou de l'entourage (P04.144); elles se forment avec ses **expériences personnelles (7/54)**, qui peuvent d'ailleurs être vécues dans le cours d'ÉCR. L'expérience amène l'élève à considérer la fierté comme référence (P04.144), à développer des valeurs à partir desquelles elle fait une lecture des connaissances générales et académiques, et à en déterminer la pertinence. Ses valeurs sont souvent confirmées à l'école, entre autres avec la **Charte des droits et libertés de la personne du Québec (5/54)**, laquelle sert de balise et est utilisée par l'enseignante (P04.190). Sa **logique personnelle (2/54)** est un référent lui permettant d'évaluer ce qu'elle a appris et de prendre position sur une question éthique. Ses **enseignants (1/54)** ont plus de poids qu'un simple inconnu qui lui dit quelque chose dans la rue (P04.170), même si ce qu'elle entend dans la rue lui sert également de référent. L'enseignante a présenté aux élèves un **document audiovisuel (1/54)** sur la charte québécoise, que l'élève utilise comme référent. Les informations sur **internet (1/54)** permettent parfois à l'élève de confirmer son point de vue, tout en accordant une priorité à ce qui est significatif pour elle (P04.168). Elle se réfère finalement aux droits et au **principe (1/52)** de non-malveillance, et rarement à l'**expérience d'un pair (1/52)**.

Selon la participante 4, le groupe se réfère à la charte québécoise, car il s'agit d'une valeur imposante et commune (P04.184). Les élèves prennent peut-être en considération des valeurs qui sont moins importantes pour eux, peu importe le poids du référent (P04.176). Toutefois, elle dit ignorer quelle(s) valeur(s) le groupe considère importante(s), puisque l'enseignante ne le leur a jamais demandé et que l'élève ne connaît pas tout le monde dans sa classe (P4.226). Elle pense néanmoins que chacun se réfère à ses propres valeurs et à ses propres connaissances dans une délibération (P4.226), dont les valeurs d'authenticité, d'estime de soi, de dignité, de santé, de même qu'au principe de non-malveillance et qu'aux droits (de disposer de son propre corps librement).

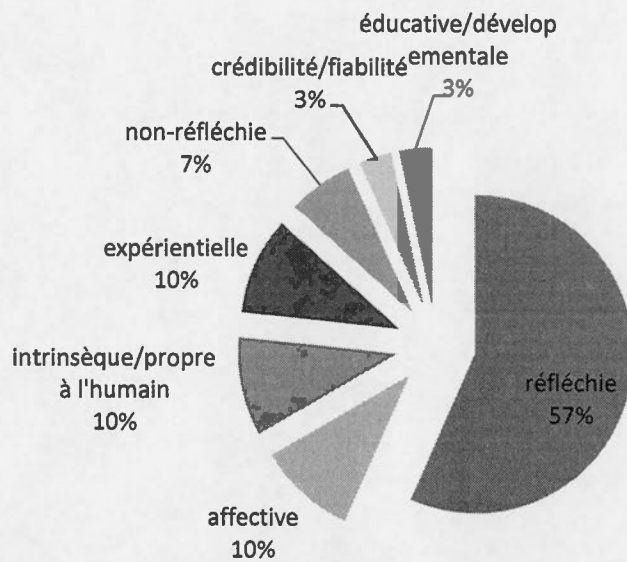
Référents du participant 4



4.4.3 La nature de la relation avec les référents

Une relation **réfléchie (17/30)** caractérise particulièrement le rapport de la participante 4 avec ses référents, principalement avec ses valeurs et avec ses connaissances générales et académiques : elle vérifie ce qu'elle a entendu, elle est consciente qu'elle peut avoir tort, elle propose des définitions, elle est consciente de sa démarche, elle questionne ses connaissances de même que l'origine des problèmes liés aux sujets en éthique, elle effectue des comparaisons et des déductions, elle établit des liens entre les connaissances et elle doute de ses propres valeurs. Elle a une relation **affective (3/30)** avec l'écologie en tant que valeur et avec ses expériences, car ces référents provoquent, en elle, des jugements de préférence associés à des émotions. Incapable de concevoir l'inexistence de ses droits, le référent des droits de la personne est, pour elle, **intrinsèque (3/30)** (P4.192). Le pacifisme, le respect d'autrui sont également des référents intrinsèques. Sa relation avec l'expérience personnelle demeure d'abord **expérientielle (3/30)**, s'inscrivant dans un processus personnel, dynamique et social. Même si elle juge **ne pas réfléchir (2/30)** lorsqu'elle fait référence à ses valeurs et à ses connaissances (P4.172; P4.214), elle explique néanmoins qu'elle évalue ces référents par la suite. Son rapport avec son expérience personnelle est dans un second temps **éducatif/développemental (1/30)**, car ses conceptions de ces expériences changent en vieillissant. Elle a recours à ses connaissances académiques, par le biais d'un enseignant, parce que l'enseignant lui semble **plus crédible, plus fiable (1/30)** pour valider de nouvelles connaissances (P04.170) que d'autres référents, sans préciser lesquels.

Nature de la relation du participant 4 avec ses référents



4.5 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 5

4.5.1 Les contextes

L'élève manifeste une certaine incompréhension de ce en quoi consiste la délibération en tant que forme de dialogue (P05.069). La délibération est, pour elle, ennuyante lorsqu'elle a un point de vue différent des autres (P05.083), mais elle a, néanmoins, un certain intérêt à connaître leurs points de vue (P05.175). L'enseignante propose des situations exigeant des élèves qu'ils soient critiques face au visionnement d'un documentaire. L'enseignante parvient également à déclencher la réflexion éthique chez les élèves en évitant de donner son point de vue (P05.039) (ces attitudes correspondent par ailleurs à la posture professionnelle prescrite par le

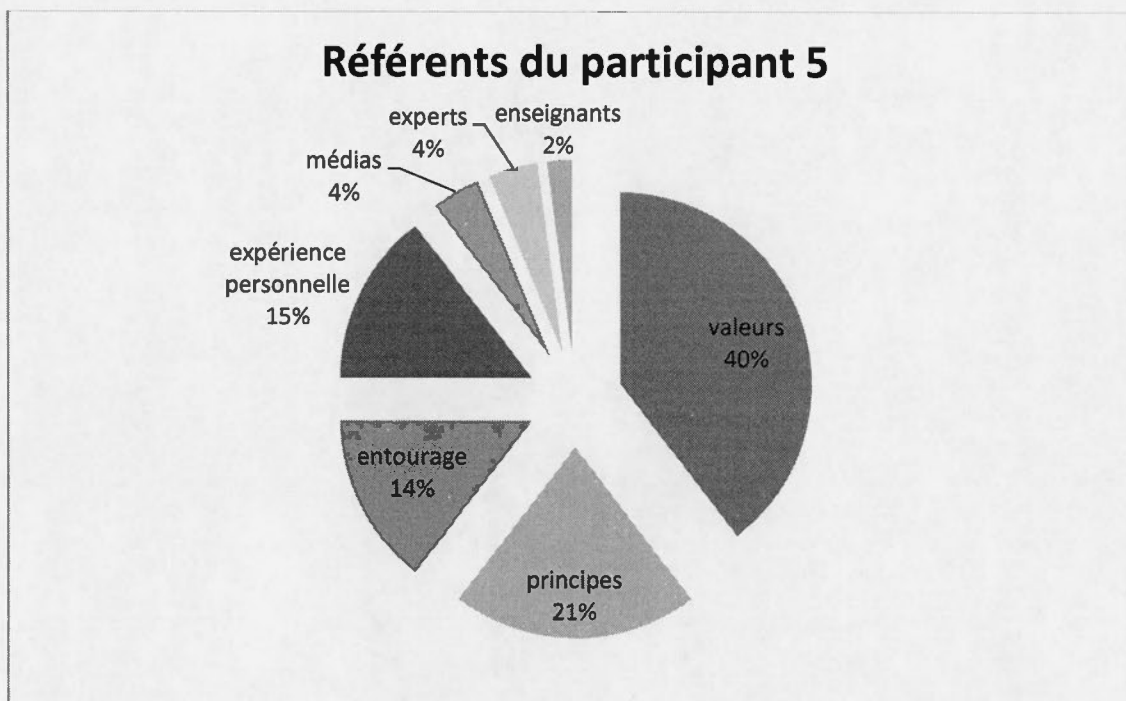
programme d'ÉCR), sans toutefois faire référence à l'actualité et sans soulever des questions éthiques très poussées (P05.011; P05.079). La délibération semble cesser au son de la cloche sans que la classe ait réellement clôturé la réflexion (P05.049), et sans que cela se poursuive au cours suivant. L'élève reconnaît avoir effectué une délibération intérieure, dont une sur sa valeur justice et son application, dans une situation de délibération portant sur un programme de réinsertion sociale de détenus. Elle préfère qu'il n'y ait pas de terme à la délibération de groupe, car, selon elle, cela discrimine les élèves qui ne partagent pas le même point de vue que la majorité. Par contre, si elle devait choisir une équipe qui était meilleure, comme dans un débat, elle choisirait l'équipe qui a donné le meilleur argument (P05.279); c'est l'équipe qui remporte la majorité des votes qui gagne habituellement lors d'une telle situation d'évaluation en classe (P05.071). L'intention pédagogique de l'enseignante semble être de permettre aux élèves d'élaborer une opinion en évitant des échanges trop passionnés qui pourraient engendrer des conflits entre les élèves.

Lorsque le groupe est convoqué à voter sur une question éthique, le critère principal porte sur l'équipe qui se démarque par la qualité de ses arguments et par sa manière de bien mener le jeu. Donc l'élève ne peut affirmer qu'il s'agit d'un vote basé sur la question éthique en soi (P05.261). La délibération, en termes de délibération de groupe, se présente comme une activité menée en groupe, mais où chaque élève mène sa propre délibération (P05.271).

4.5.2 Les référents

La participante 5 accorde beaucoup d'importance aux **valeurs (19/48)** (les valeurs famille, école [éducation], sécurité, ainsi qu'à la valeur justice, en terminant) et à ses **principes (10/48)**; sur une échelle de 0 à 10, elle leur attribue une note de 9 sur 10 en termes d'importance. Ses valeurs et ses principes lui permettent d'écarter ou de

conserver les arguments des autres élèves. Elle saisit le principe de 2^e chance, même s'il constitue un référent moins important que ses valeurs (dans le contexte de délibération qu'elle a vécu), ainsi qu'aux principes responsabilité et non-malveillance. Même si elle affirme que ses expériences de vie et ses arguments sont ses référents importants, les arguments provenant de ses pairs sont privilégiés, plutôt que son expérience personnelle. Ainsi, elle accorde une note de 6 sur 10, en termes d'importance, au référent constitué par son **entourage (7/48)**, et une note de 5 sur 10 à son **expérience personnelle (7/48)** (P05.219). Effectuer une recherche approfondie sur le sujet qu'il lui est demandé de traiter, ne fait pas partie de sa démarche personnelle si elle possède déjà une expérience personnelle en lien avec le sujet (P05.165). Une rubrique scientifique occupe une place plus importante parmi ses référents que les **médias (2/48)**, l'**expertise (2/48)** de certaines personnes ou d'un livre. Les **enseignants (1/48)**, quant à eux, se situent entre les deux, c'est-à-dire entre les médias et les scientifiques. Elle souligne que des informations à la radio, dans les journaux ou les revues, interviennent dans sa délibération intérieure si elles sont exprimées par un expert.



4.5.3 La nature de la relation avec les référents

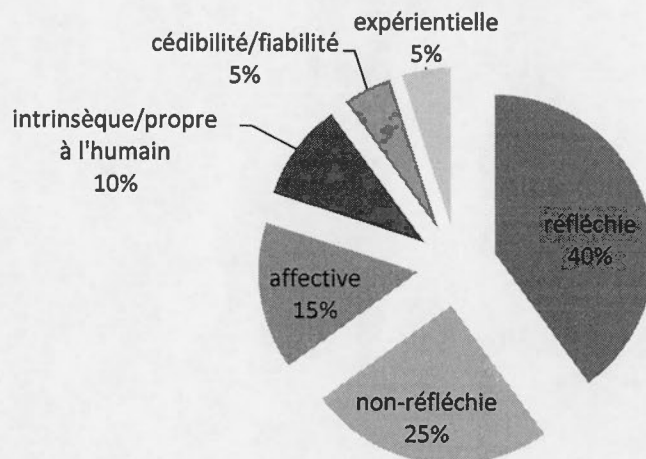
La nature de la relation de l'élève avec ses référents est assez partagée. Elle entretient une relation **réfléchie** (8/21) avec ses référents : elle reconnaît ses valeurs et ses principes en se disant qu'elle peut se tromper, elle écoute les arguments des autres et essaie de mettre les autres élèves en contexte, tout en évaluant les conséquences possibles de situations concrètes (P05.055) pour écarter ou conserver les arguments, en fonction de ses valeurs et ses principes (P05.173). Considérant qu'elle ne sait pas comment elle parvient à considérer ses référents comme des référents (P05.191), nous considérons que sa relation avec ses valeurs et ses principes est **non réfléchie** (5/21). Ses principes, ses valeurs (famille, éducation et sécurité) et son entourage interviennent dans son jugement pour des motifs **affectifs** (3/21) et profondément ancrés en elle, ou **intrinsèques** (2/21).

P05.203 : « Ben après je peux, je peux trouver mes références en me demandant ce que je me suis dit, mais je peux pas, je peux pas les créer avant, c'est ça le problème. Mettons OK, j'ai une situation pis là, j'argumente là-dessus pis après je me demande c'est quoi mes références là-dedans, pourquoi est-ce que j'ai choisi les valeurs? Parce que les valeurs c'est une partie de moi, donc c'est important que je les tienne en compte. »

P05.191 : « P : (34 : 56) Ben je le sais pas là (sourire). J'en ai aucune idée là. C'est juste que c'est des références parce que c'est à ça que je tiens donc, ça veut dire qu'y a comme, dans tous les choix que je vais faire pour des débats ou de la délibération et tout ça, ben c'est clair que vais en tenir compte. Donc c'est une référence parce que, parce que je tiens compte de ça dans tel contexte là. (**) »

La participante 5 a recours à son expérience personnelle pour des raisons **expérientielles (2/21)** et qu'il s'agit d'un vécu. Finalement, l'expertise d'une personne n'est que partiellement considérée par l'élève malgré qu'elle juge l'expertise **crédible et fiable (1/21)**. De plus, une référence se caractérise, pour la participante, par la capacité à être partagée avec les pairs et la facilité à en identifier les origines (P05.185).

Nature de la relation du participant 5 avec ses référents



4.6 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 6

4.6.1 Les contextes

L'élève porte un intérêt marqué pour la délibération compte tenu de son utilité dans l'adoption d'une méthode pour analyser des problèmes éthiques (P06.078). Un enjeu éthique renvoie pour lui, à une dimension d'universelle impliquant plus d'une personne (P06.214).

P06.192 : « Ben sûr que c'est plus compliqué là. Parce que faire le devoir de chimie c'est comme, ABC pis DEF (...), mais sur une question éthique c'est comme (***) hum, c'est comme plus difficile. »

La délibération que le participant 6 utilise à titre d'exemple est la mise en scène d'un procès en classe, dans lequel les élèves devaient tous avoir un rôle précis. L'enseignante suscite la réflexion chez les élèves sur une séquence de 4 cours. Des

documents à la disposition des élèves les préparent et contiennent des extraits de textes, des exercices (P06.158) et des lois des codes pénaux canadien et québécois. Avec ces outils, les élèves formulaient une question éthique et discutaient des enjeux d'un meurtre commis par un mineur âgé de 17 ans (P06.012). D'un point de vue éthique, il était pertinent, selon l'élève de jouer le rôle du public, car, dans ce rôle (lors de la mise en scène du procès), il était libre de penser et de peser ses arguments. Alors qu'en jouant le rôle de la couronne (dans le 2^e procès que doivent mener les élèves), il devait avoir une idée, il devait porter des accusations et envisager la sentence maximum pour l'accusé (P06.142). Seulement les membres du jury se prononçaient sur la sentence, en se limitant uniquement aux informations ressorties dans le cadre du procès. L'enseignant soulignait ensuite ce que les élèves, à l'exception du jury, n'ont pas remarqué dans les témoignages. Le jury communiquait avec le reste de la classe, même si cela ne faisait pas partie des consignes au départ (P06.036).

Ce sont les arguments s'opposant au point de vue de l'élève qui génèrent en lui une discussion. Il vit donc une véritable délibération intérieure.

P06.208 : « C'est ceux qui "ah non, je les aime pas, je veux dire oui". C'est comme qui viennent plus te chercher dedans, parce que s'ils te viennent chercher dedans, ils vont comme générer une discussion dans toi. Ça m'est déjà arrivé de... dire oui pis lire un texte qui disait non, qui (...) a comme parti une discussion parce que ses arguments me touchaient personnellement, parce qu'ils démolissaient mes idées préconcepts. Pis c'est là qu'y a comme un vrai débat »

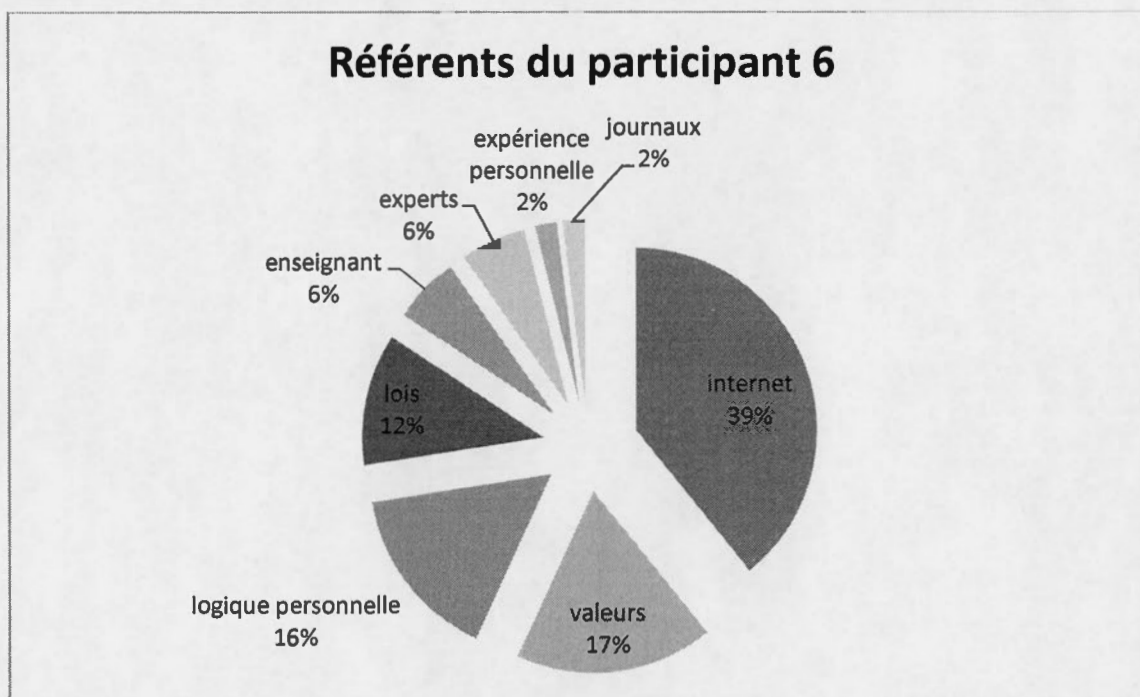
La réflexion du participant 6 est fortement personnelle, puisqu'il considère que ses pairs sont, pour la plupart, immatures et peu motivés; ce qui ne permettait malheureusement pas d'avoir des discussions approfondies (P06.230).

4.6.2 Les référents

Lorsqu'il entend le mot « référence », le participant 6 pense à des personnes ou à des livres (P06.110). **Internet (20/51)** est un référent prédominant, de l'ordre de 60 % d'importance. Les informations de l'enseignante retrouvées sur internet permettent à l'élève de se faire confirmer, mais il demeure critique face aux sites qui infirment l'enseignante. Les critiques pour et contre qui sont consultées, les différents arguments, constituent un référent fondamental pour délibérer (P06.252), tout en évitant le site Wikipédia, et en privilégiant un référent qui comporte des arguments principaux, de beaux traités par exemple (qui sont pour lui des textes sur un forum, un blogue ou un journal) (P06.194). Ses **valeurs (9/51)** se composant du pacifisme, de la sécurité et de la justice, constituent de bons référents. Il estime que ses habiletés à délibérer sur une question éthique sont faibles, car il perçoit l'influence que ses valeurs jouent sur lui, plutôt que la raison. Concilier ses valeurs personnelles, ses pensées, les faits objectifs et ce que la société pense, est nettement plus avantageux dans l'évaluation des enjeux éthiques. La **logique personnelle (8/51)**, voire ses pensées, lui permet néanmoins de vérifier la crédibilité et la fiabilité des informations recueillies. Ses pensées sont des référents qui sont appelés à changer pendant la délibération (P06.242), mais lui permettent d'avoir une opinion personnelle. Ses valeurs et sa logique personnelle occupent 35 % de son évaluation parmi tous ses référents. La société (P06.262), particulièrement les **lois (6/51)** (P06.264) occupent une grande importance (P06.214) pour l'élève dans sa liste de référents, malgré qu'il estime leur accorder une valeur de 5 % parmi l'ensemble de ses référents (P06.256). Il ne voit pas ces derniers référents (valeurs, lois, internet et logique personnelle) comme un point de réflexion soumis à une évaluation au sein du groupe; ces référents constituent plutôt une base pour réfléchir et servent à évaluer divers enjeux; les opinions, selon le participant 6, n'occupent pas une grande place dans les gros problèmes : il apparaît essentiel de tenir compte des faits (P06.078). La documentation de **l'enseignant (3/51)**, des personnes-ressources, des

experts (3/51) qui ont des points de vue différents (P06.112) sont également des référents pour l'élève, même si des personnes-ressources ne sont pas intervenues pendant cette délibération. Il se réfère aussi à ce qu'il a lu dans différents **journaux (1/51)** et légèrement à son **expérience personnelle (1/51)**.

Les référents du groupe sont très diversifiés (P06.300). La majorité des élèves ont, selon l'élève, les valeurs famille et amitié. En écoutant les autres participants, une forme de consensus sous-entendu, au sein du groupe, sur l'utilisation des référents pendant la délibération, semble sans équivoque.



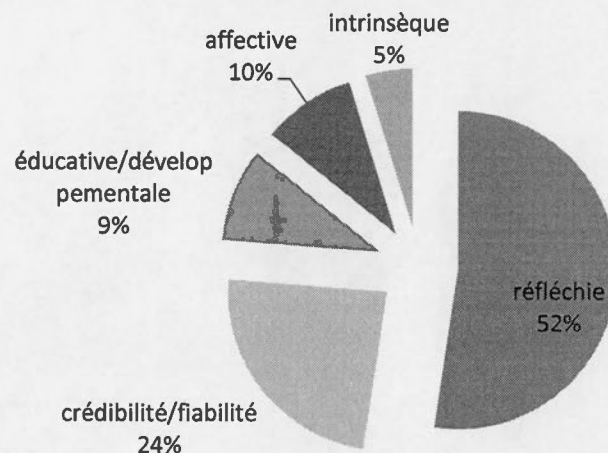
4.6.3 La nature de la relation avec les référents

Une relation **réfléchie (11/21)** caractérise la relation de l'élève avec ses référents : il évalue les informations qu'il recueille et la fiabilité des sources, il questionne

l'objectivité des sources; « (...) dans le fond, ça n'existe pas quelque chose qui est vraiment, ou 100 %, impartial » (P06.120). Il adopte une méthode pour évaluer les sources, il exploite plusieurs disciplines pour comprendre, il prend son temps pour analyser la situation en fonction des différents référents (dont les valeurs, ses pensées et les lois), tout en sachant remettre en question son propre point de vue (P06.208) et en rédigeant le texte exigé par l'enseignante à l'aide d'arguments. Pour lui, les lois ne sont pas des idées de la société, ce sont des idées qu'il s'approprie. Il est également conscient que ses valeurs et ses pensées surgissent spontanément à son esprit à titre de base à la délibération, mais ce sont des référents qui n'ont pas un caractère absolu. En écoutant les autres élèves, il tente de voir les différents aspects de la question éthique (P06.046), il questionne la situation, ainsi que les enjeux. Il évite les prises de position extrêmes et il s'invite lui-même à la modération, en reconnaissant pouvoir se tromper dans ses jugements (P06.152). L'impartialité constitue un critère et il écoute les arguments des autres avec ouverture. L'élève adopte ainsi une posture de chercheur lorsqu'il délibère.

Le référent internet s'inscrit dans un rapport de **crédibilité/fiabilité (5/21)** pour l'élève. Les arguments forts sont considérés, ceux qui suscitent des émotions. Sa relation avec les référents est donc partiellement **affective (2/21)**. Par ailleurs, l'élève confie qu'il adhère aux référents qui appuient sa propre position, davantage que les textes qui appuient une position différente (P06.206). La participante 6 est consciente que joue le rôle de son **éducation et de son développement (2/21)** sur sa manière de classer les référents. Ses valeurs et ses pensées sont **intrinsèques (1/21)**; elles exercent une influence sur lui, même s'il ne le voulait pas.

Nature de la relation du participant 6 avec ses référents



4.7 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 7

4.7.1 Les contextes

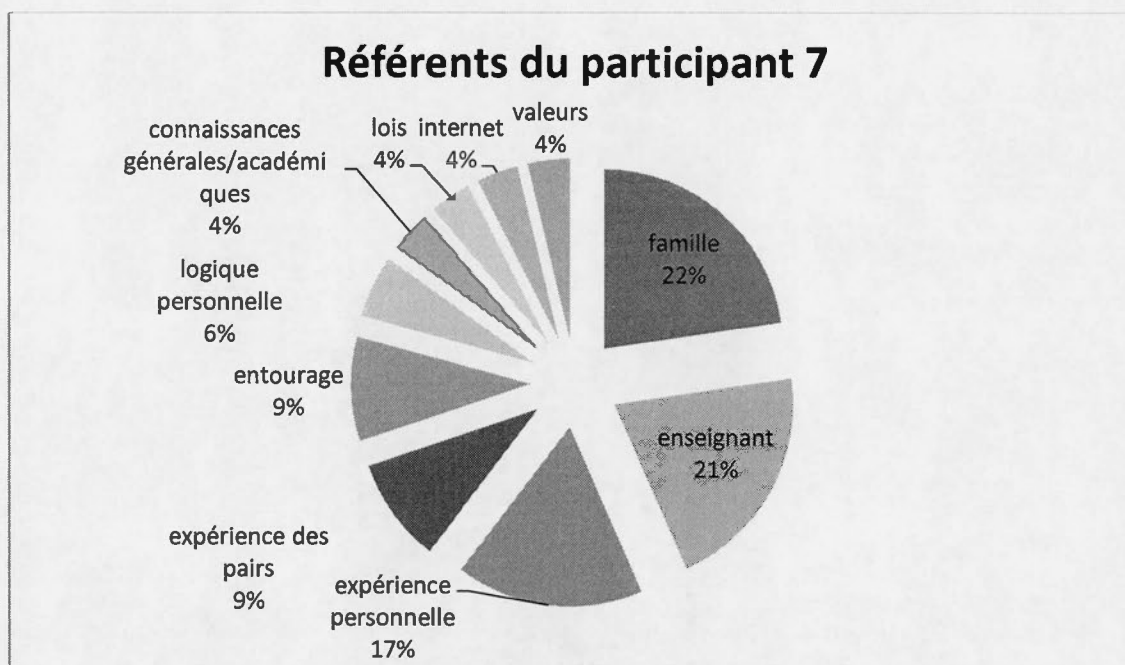
Cette participante porte un intérêt à la délibération, seulement si le sujet l'affecte émotionnellement. La délibération lui permet d'apprendre à se positionner sur un sujet. La préparation avant la délibération s'effectue en équipes, selon des rôles précis. L'enseignante guide les élèves et leur demande de développer leur point de vue, tout en expliquant son propre point de vue (P07.290). La délibération s'effectuait sur quatre cours : un cours et demi pour préparer la délibération (qui était en réalité une simulation de procès) et deux cours pour effectuer les deux délibérations (procès). La délibération à laquelle elle fait référence (le procès), le jury décide de la sentence de l'accusé. Parfois, les élèves ajoutent des choses qu'ils n'avaient pas préparées. Le juge donne son verdict après avoir écouté le jury et la

couronne. L'élève n'est pas certaine si la classe donne un verdict après celui du juge. Cette délibération n'était pas encore terminée au moment de cet entretien, car le juge n'a pas encore donné son verdict par manque de temps.

4.7.2 Les référents

L'expérience est le référent le plus important pour la participante 7. L'expérience de chacun, selon elle, est constituée d'une expérience générale avec la **famille (12/43)** et ses pairs. Même si la participante évoque souvent l'**enseignante (11/43)** en tant que référent et qu'elle s'appuie sur elle pour délibérer, l'élève affirme que l'**expérience personnelle (9/43)** et l'**expérience des pairs (5/43)** sont plus importantes que ce que dit l'enseignante (P07.482). **Son entourage (5/43)** exerce une influence sur son jugement pour délibérer (P07.518). En fait, elle classe l'enseignante après la famille, expliquant que l'enseignante peut commettre des erreurs, tandis que sa proximité avec ses parents lui permet d'exprimer plus facilement ce qu'ils vivent. Sa **logique personnelle (3/43)** est un référent plus important que ses pairs, car elle lui permet d'évaluer les différents référents (P07.484). Malgré la discrète place qu'elle semble accorder à son enseignante parmi ses référents, elle considère son expertise et se réfère au champ lexical que celle-ci lui donne, aux **connaissances académiques (2/43)**, aux documents et aux consignes de la classe : « (...) parce qu'elle a étudié là-dedans, elle en sait plus que nous autres » (P07.288). Les **lois (2/43)**, l'**internet (2/43)** (pour quelques informations) et la **valeur (2/43)** sécurité (P07.110) ne sont que partiellement mentionnés à la fin de l'entretien.

La participante 7 estime que les référents diffèrent d'un élève à l'autre, et que, par conséquent, elle ignore le référent privilégié par le groupe. Elle juge que le groupe adhère à des référents, tels que la famille et l'entourage (P07.538), même en l'absence de consensus à ce sujet (P07.546).

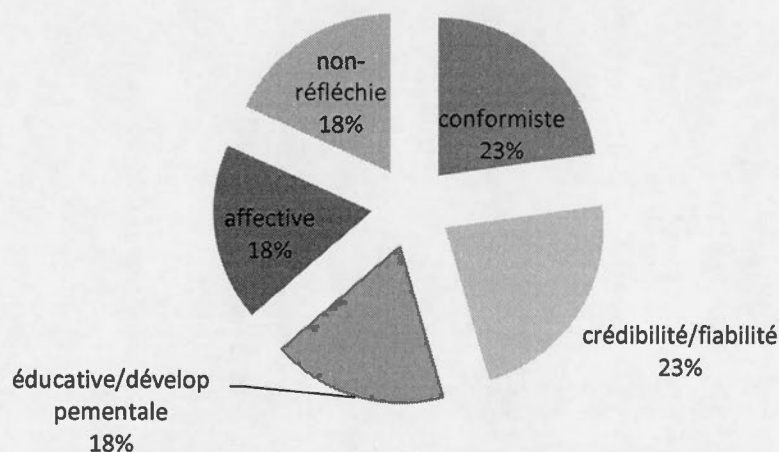


4.7.3 La nature de la relation avec les référents

Les référents de la participante 7 influencent positivement ses aptitudes à communiquer et lui fournissent des informations qu'elle ne possédait pas avant la délibération (P07.458). La considération qu'elle accorde à un référent repose sur l'approbation qu'elle obtient de ses pairs (P07.444). Elle a recours à son expérience personnelle et à celle de ses pairs d'une manière plutôt **conformiste (5/22)**, en justifiant que la confiance de la majorité des élèves se manifeste davantage envers un vécu (P07.474; P07.390; P07.470), et que ses pairs exercent une influence sur

l'importance qu'elle accorde à un référent. Un référent obtient plus facilement l'approbation de la participante si le référent repose sur une personne expérimentée, compétente et capable d'exprimer son point de vue. Par exemple, son enseignante est un référent important, car son expérience et sa formation confirment sa compétence à enseigner et à maîtriser davantage de connaissances que les élèves. Ainsi, l'enseignante est jugée **crédible et fiable (5/22)**. Paradoxalement, elle juge que l'expérience personnelle et celle des pairs sont de meilleurs référents que l'enseignante. L'élève se réfère aux documents fournis par l'enseignante, ainsi qu'à internet, car cela lui permet de mieux comprendre les mots et les enjeux de la question éthique. Autrement dit, elle se situe dans un rapport **éducatif et développemental (4/22)** avec les référents fournis par l'enseignante. Sa relation avec le référent famille est **affective (4/22)** compte tenu de sa proximité émotionnelle avec elle. Finalement, en ignorant comment elle arrive à affirmer que l'entourage, la famille, l'enseignante et les connaissances académiques sont des référents, l'élève confirme qu'elle s'y réfère de manière **non réfléchie (4/22)**.

Nature de la relation du participant 7 avec ses référents



4.8 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 8

4.8.1 Les contextes

Le participant 8 a une appréciation positive de la délibération s'il se sent séduit par le sujet (P08.072). Il pratique souvent la discussion et le débat avec les différents membres de sa famille, particulièrement avec son père. En s'imaginant être avec quelqu'un qui ne partage pas son point de vue, il parvient à faire une délibération intérieure, même lorsqu'il est seul. De vrais débatteurs soulèvent, selon lui, davantage de faits, font preuve d'esprit critique et présentent de manière organisée, et bien articulée, leurs idées.

L'enseignant encourage les élèves à développer leur esprit critique et à se forger un point de vue sur certains sujets, à l'aide le débat et la délibération (P08.060), et ce, même en dehors du cours, car peu de périodes sont allouées à l'enseignement du programme d'ÉCR, dit-il. L'enseignant met parfois un terme aux débats après 10-15 minutes avec l'intention de s'assurer de conserver le contrôle sur la classe, tout en identifiant les arguments soulevés (P08.070). Malgré l'absence d'une distinction claire entre la délibération et le débat pour l'élève, il souligne que le groupe met rarement un terme à la délibération, une fois le débat effectué (P08.064; P08.084; P08.086).

4.8.2 Les référents

L'élève se réfère à ses **valeurs (9/30)**, aux **connaissances académiques et générales (7/30)** (aux faits), à la **famille (6/30)**, aux **experts (1/30)**, et aux événements récents et médiatisés. Son argumentation s'est développée par une connaissance issue de son éducation et de ses valeurs. Il puise dans sa famille

certain arguments d'autorité. Parfois, l'argument d'un expert est considéré, même si cela contredit une de ses valeurs (P08.066). Ses valeurs sont particulièrement l'éducation et la justice (P08.098). Sa conception du bien commun varie en fonction de la corrélation entre ses valeurs et ses connaissances académiques ou générales.

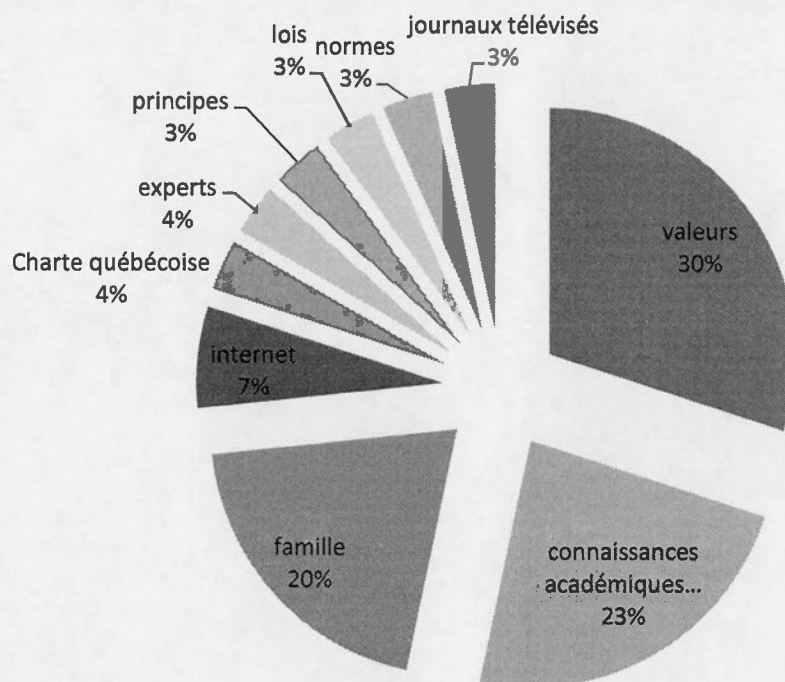
P08.100 : « P : (36 : 09) C'est la personnalité. C'est juste une que (...) pour moi je pense que c'est juste une question de personnalité. C'est... j'ai éthique, pis on débat... pis un mom'né ça va tomber sur une corde sensible, pis là le mode valeur s'active. »

L'élève a recours à son éducation, aux outils et aux informations qu'il y puise, tout en demeurant critique face au statut de son enseignante (P08.136). Pour la délibération, l'élève et son équipe ont recueilli des informations sur **internet (2/30)**, tout en se référant personnellement au **principe (1/30)** d'équité (travail égal, salaire égal), à la **loi (1/30)** et occasionnellement à la **norme (1/30)** et à la **charte québécoise (1/30)** (entre autres concernant les articles liés à la discrimination et à la reconnaissance de l'autre). En dernier recours, il fait référence aux **nouvelles (1/30)**, leur accordant 5 % d'importance si celles-ci sont officiellement reconnues par leur portée et leur place dans l'histoire de l'humanité, à la différence de faits divers.

P08.096 : « (...) ça c'est vraiment plus rare parce que je suis souvent pas d'accord avec ce qu'y disent aux nouvelles, pis j'aime pas ça parce que c'est une culture un peu de la peur, pis c'est tout le temps, c'est tout le temps négatif ce qu'on a aux nouvelles (...) »

Le participant 8 ignore quelle est la référence du groupe. Selon lui, les élèves se réfèrent aux connaissances académiques (P08.068), tels que lui-même, et dans le même ordre d'importance; c'est-à-dire les valeurs qui leurs sont propres, appuyés par des faits, l'entourage, les événements (P08.148) et, occasionnellement, les lois.

Référénts du participant 8

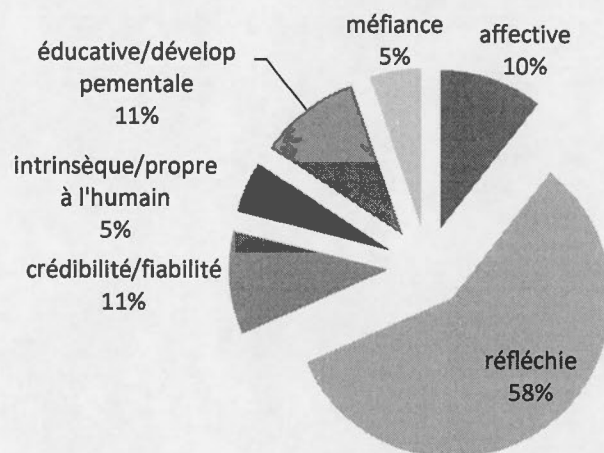


4.8.3 La nature de la relation

La nature de la relation de l'élève avec ses référents est nettement **réfléchi** (11/19). L'ordre dans lequel le participant considère ses référents est explicite (valeur, faits, les autres, événements récents), il manifeste de l'ouverture d'esprit et de l'esprit critique face aux autres (P08.094), l'enseignant et sa famille inclusivement, il se soucie de la compréhension que ses pairs peuvent avoir de son argumentation, tout en recherchant le plus d'arguments possible; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il cite parfois la source de sa référence (P08.136) et il a recours aux connaissances acquises à l'école, ainsi qu'à l'expertise de personnes-ressources. Le participant accorde de la **crédibilité et de la fiabilité** (2/19) aux faits et aux connaissances académiques et générales. Avec ses valeurs, il a un léger rapport **affectif** (2/19), dit-

il, en expliquant que certains sujets « (...) viennent toucher une corde sensible en lui (P08.100). Sa relation avec ses valeurs comporte également une dimension **développementale et éducative (2/19)**, car il reconnaît que sa perception de ses valeurs n'est pas absolue et qu'elle changera avec le temps. Il considère, également, **intrinsèquement (1/19)** le référent valeur puisque, pour lui, avoir différents points de vue caractérise l'humain. Finalement, les médias, sans qu'il les rejette totalement, provoquent en lui une certaine **méfiance (1/19)**; ce qui l'amène à évaluer avec plus de prudence les informations qu'il y retrouve.

Nature de la relation du participant 8 avec ses référents



4.9 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 9

4.9.1 Les contextes

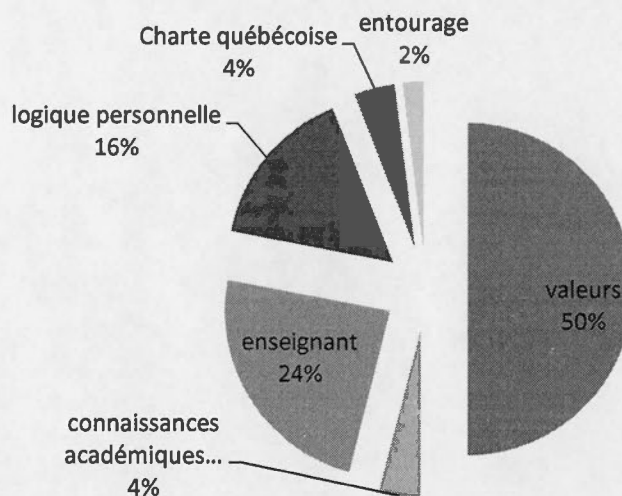
Le participant 9 perçoit positivement le cours d'ÉCR et la délibération. Selon lui, les enseignants ont l'objectif d'enseigner aux élèves à penser par eux-mêmes, en ayant des référents qui leur permettent d'avoir un point de vue sur une question éthique. Le programme d'ÉCR, dit-il, les pousse à réfléchir à des enjeux de société; ce que les élèves n'auraient peut-être pas fait ailleurs (P09.164). Son enseignante fournit des informations et plusieurs cours peuvent être consacrés à l'étude d'un seul thème. Par contre, la délibération, comme telle, se pratique dans un seul cours, individuellement, par écrit et sans préavis. Dans un premier temps, la délibération consiste à effectuer un remue-méninges, en fonction du thème abordé au cours précédent (P09.120). L'enseignante distribue ensuite les documents de travail et procède à une discussion avec les élèves sur son contenu, dont la loi. Elle questionne également les élèves sur leur compréhension de du concept de justice (P09.094). La durée de la discussion varie entre 10 ou 15 minutes; le temps de permettre aux élèves de débattre sur le concept de justice. L'élève estime à 3 ou 4 le nombre de délibérations effectuées durant l'année scolaire, soit une par étape (P09.020). Au terme de la délibération il n'y a pas, ou que très rarement, de verdict; chacun rédige sa propre délibération intérieure sur papier (P09.270). L'objectif du programme d'ÉCR est, selon le participant 9, d'amener chaque personne à penser par elle-même, plutôt que d'obtenir un consensus au sein du groupe (P09.330).

4.9.2 Les référents

L'élève accorde d'abord plus d'importance aux **valeurs (25/50)**, dont la justice, l'égalité et l'honnêteté, lesquelles sont également indissociables. **Son enseignante (12/50)** est un référent avec lequel il demeure critique en ayant recours à sa **logique personnelle (8/50)**, laquelle repose sur ses propres valeurs; ses référents doivent être cohérents avec sa propre interprétation d'une situation ou d'un concept. Les **connaissances académiques et générales (2/50)** interviennent également dans sa délibération, particulièrement celles qui sont en lien avec le cours d'ÉCR, dont la **charte des droits et libertés de la personne du Québec (2/50)** (P09214). D'ailleurs, la manière dont il conçoit la valeur égalité correspond plus ou moins à l'application de l'égalité dans la Charte québécoise (P09.236). Afin de préserver son autonomie intellectuelle (P09.312; P09.342), le participant 9 évite de trop faire appel à ce qu'exprime son **entourage (1/50)**.

Selon lui, chacun considère des référents personnels. Aucun référent ne fait l'objet d'un consensus au sein du groupe (P09.370). Le participant 9 estime que le groupe reconnaît l'importance des valeurs individuelles et que chacun procède différemment à la classification de leurs référents (P09.364).

Référents du participant 9

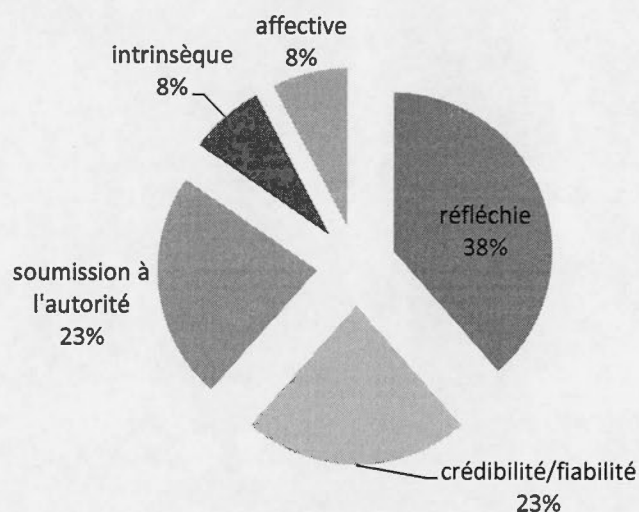


4.9.3 La nature de la relation avec les référents

Questionner les enjeux éthiques, se faire confiance, persévérer dans sa réflexion et établir un rapport dynamique avec les concepts présentés en classe, tout en ayant recours aux valeurs d'égalité, de justice, aux droits, à l'enseignante et aux connaissances académiques/générales, sont des caractéristiques manifestant que le participant 9 a un rapport **réfléchi** (5/13) avec les référents cités précédemment; malgré sa difficulté à développer ses idées et à réfléchir sur le sens de ses valeurs. Les informations fournies par l'enseignante sont jugées **crédibles et fiables** (3/13). Par exemple, une certaine importance est accordée à la valeur justice, car l'enseignante développe cette notion en classe. Toutefois, l'élève se **soumet à l'autorité** (3/13) de son enseignante : ses propres valeurs sont prises en considération lors de délibération, car celles-ci correspondent, dit-il, aux objectifs du programme d'ÉCR poursuivis par l'enseignante. Un attachement d'ordre **affectif** (1/13) semble caractériser sa relation avec ses valeurs, dans sa manière de leur

accorder de l'importance. Finalement, ce sont, aussi, pour des considérations **intrinsèques (1/13)** à l'humain qu'il accorde de l'importance à l'égalité.

Nature la relation du participant 9 avec ses référents



4.10 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 10

4.10.1 Les contextes

La délibération que l'élève décide de prendre pour exemple est une simulation de procès en groupe, dans laquelle chaque élève a un rôle particulier, et elle se déroule sur une séquence de quatre cours : 1) la présentation de la mise en situation par l'enseignante; 2) la préparation du procès; 3) le premier procès, celui du mineur; 4) le deuxième procès, celui du majeur. L'enseignante fournit des explications aux

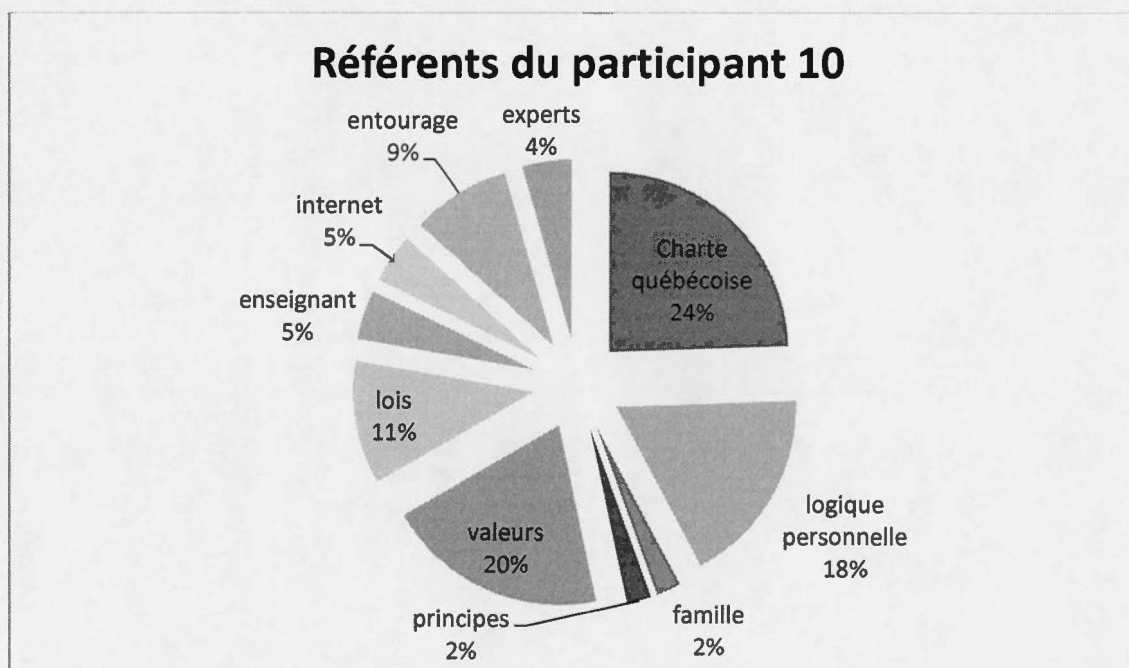
élèves en se basant un document contenant la charte des droits et libertés qui leur fut remis préalablement. Lors du procès, les deux membres du jury évaluent la situation présentée, délibèrent et s'entendent sur une sentence (P10.164). L'objectif des équipes constituant la couronne et la défense consiste à convaincre l'équipe adverse en lui présentant leur propre point de vue (P10.178).

Approximativement le tiers des élèves de la classe (P10.048; P10.058) sont, selon le participant 10, indifférents par rapport à la délibération et à ce que pensent les pairs. Compte tenu du manque de participation de plusieurs élèves, ceux-ci seraient, selon lui, plus facilement influencés par les élèves plus impliqués dans le cours d'ÉCR et qui sont, par conséquent, mieux outillés pour réfléchir sur des questions éthiques (P10.046; P10.368; P10.372; P10.392).

4.10.2 Les référents

Les documents émis par le gouvernement, particulièrement la **charte des droits (11/46)**, sont les référents les plus significatifs pour le participant 10, compte tenu de leur portée collective et utilitariste (P10.328). Ses **valeurs (9/46)**, qui proviennent par ailleurs de sa famille et de son éducation, lui permettent de mettre en évidence son point de vue. Lorsqu'il fait face à un dilemme entre deux valeurs, il consulte la charte des droits. Considérant que la délibération devait se clôturer par une sentence à l'accusé, sa **logique personnelle (8/46)** (P10.304; P10.342) l'amène à recourir aux **lois (5/46)** et aux droits. Lui-même, en tant qu'individu composé d'idées et de valeurs (P10.186), est un référent pour délibérer sur une question éthique. D'ailleurs, le point de vue de ses pairs l'indiffère (P10.284). Il accorde, malgré tout, une note de 3 ou 4 sur une échelle de 0 à 10, en termes d'importance, à **l'entourage (4/46)**. Puisque la charte des droits aux élèves est fournie par **l'enseignante (2/46)**, le

participant reconnaît la force de l'influence de l'enseignant lorsqu'il délibère (P10.278). Sans s'être référé aux sites gouvernementaux sur **internet** (2/46), il juge cet outil est un référent pertinent. Sa **famille** (2/46), en tant que groupe qui lui inculque des valeurs, lui permet implicitement de développer son point de vue sur des questions éthiques (P10.328; P10.400). **L'expertise** (2/46) des avocats et du procureur de la couronne (interprétés par des élèves lors du procès) est également considérée. Ce sont ses parents, dit-il, qui lui ont inculqué le **principe** (1/46) de responsabilité et la valeur justice. Finalement, il estime que les référents importants au sein du groupe sont le jugement personnel (P10.368) et la charte des droits (P10.380).



4.10.3 La nature de la relation avec les référents

La nature de la relation du participant 10 avec ses référents est partagée. D'une part, parce qu'il n'effectue pas vraiment de recherches pour obtenir des informations sur le sujet lié à la délibération, sa relation avec ses référents est **non réfléchie** (6/22)

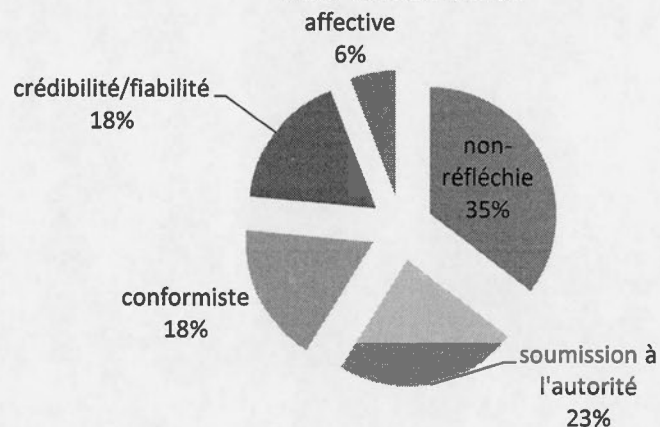
(P10.208). Il éprouve également certaines difficultés à nommer ses propres valeurs. D'autre part, ses valeurs et l'expertise de personnes-ressources et sa logique personnelle interviennent lorsqu'il évalue pendant la délibération : donc sa relation avec ces référents est **réfléchie (5/22)**. La **soumission à l'autorité (4/22)** caractérise la nature de sa relation avec les lois, sa famille et la charte des droits. En effet, il justifie l'utilisation des droits et des lois par l'imposition qu'en fait le gouvernement dans la vie des citoyens. Aussi, c'est parce que l'enseignante indique aux élèves (P10.278) de s'y référer qu'il va y recourir (P10.300). Quant à ses valeurs, il juge qu'elles lui sont inculquées par ses parents (P10.182). De plus, l'adhésion populaire à la charte des droits explique son attitude **conformiste (3/22)** concernant ce référent, ainsi que la **crédibilité (3/22)** qu'il y accorde (P10.380).

P10.366 : « P : (45 : 30) Parce que c'est... une des plus grandes (...) des références des plus connues, au Canada. (***) »

P10.350 : « P : (43 : 03) ben... (**) la charte pis tout ça, c'est parce que c'est tout le monde qui le pense, y sont en accord (...) »

Finalement, considérant qu'il parvient à éprouver une forme d'empathie envers ses pairs lorsqu'il se retrouve face à une injustice, sa relation avec sa valeur de justice est partiellement **affective (1/22)** (P10.268).

Nature de la relation du participant 10 avec ses référents



4.11 Synthèse de l'entretien mené auprès du participant 11

4.11.1 Les contextes

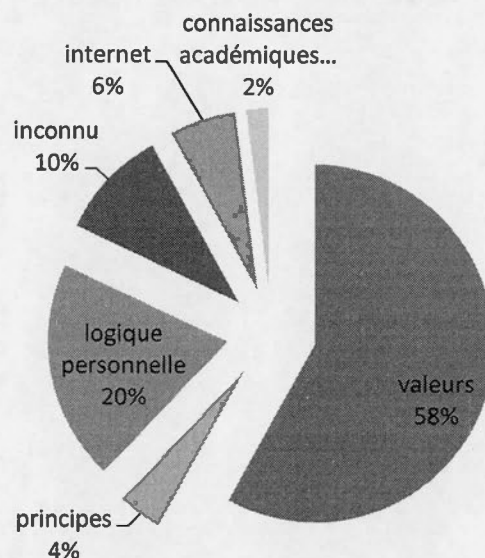
La délibération a parfois lieu, sans préavis (P11.028). Les tours de parole sont respectés, chaque élève peut partager son point de vue tout en étant questionné et évalué sur la pertinence de ses arguments, par l'enseignante. Par contre, concernant la délibération portant sur le procès d'un mineur, une période fut accordée aux élèves pour se préparer. Néanmoins, seul le jury délibère. La délibération prend fin lorsque le verdict est prononcé et que les élèves font consensus par un vote où la majorité l'emporte.

4.11.2 Les référents

La participante 11 accorde une grande importance à ses **valeurs (29/45)** issues de sa famille, dont les valeurs famille, sécurité, justice et environnement. Ses valeurs exercent une influence sur son choix d'option par rapport à une situation présentant des enjeux éthiques (P11.220). Elle estime que sa **logique personnelle (10/45)** lui permet d'avoir confiance envers son choix de valeurs au moment de délibérer. Les causes ayant mené l'élève à prendre en considération lui sont **inconnues (5/45)**, et ne furent jamais interrogées, ni en classe ni par elle-même. Le mot « référence » n'est jamais employé en classe (P11.356) concernant des questions éthiques et elle doute de l'existence de référents crédibles, reconnus et pertinents en ÉCR, contrairement à des disciplines comme le français ou les mathématiques. Paradoxalement, elle juge que certains sites **internet (3/45)** constituent des références, sans qu'elle s'y soit référée pour délibérer. Sans les nommer en tant que tels, elle a également recours aux **principes (2/45)** de non-malveillance et d'autonomie. Finalement, elle souligne que ses **connaissances générales (1/45)** influencent son jugement.

Aucun référent ne semble être privilégié par l'ensemble du groupe (P11.348). Le partage des points de vue de chacun ne suscite pas de discussion quant au choix des valeurs de chaque élève (P11.352). Chacun, suppose-t-elle, a recours à son propre point de vue, possiblement appuyé sur les valeurs de sécurité et de justice (P11.306).

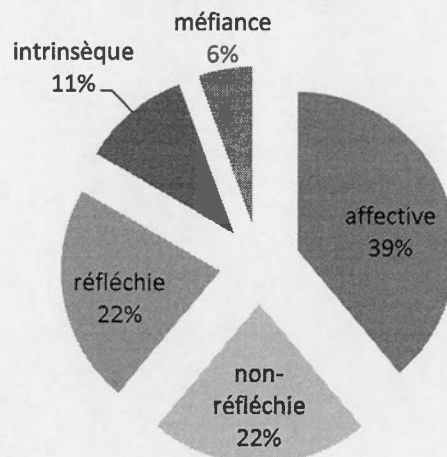
Référents du participant 11



4.11.3 La nature de la relation avec les référents

Considérant l'attachement émotionnel de l'élève avec sa famille, en tant que transmetteur de valeurs, la participante 11a une relation plutôt **affective (7/18)** avec ces référents. Les justifications qu'elle fournit concernant sa logique personnelle et à la valeur sécurité apparaissent **non réfléchies (4/18)** (P11.248; P11.258). L'élève démontre certaines difficultés à questionner ses propres référents et à réfléchir sur une question éthique (P11.422). Paradoxalement, elle souligne qu'il lui arrive de consulter de la documentation avant de mettre un terme à sa délibération intérieure et qu'elle **réfléchit (4/18)** aux conséquences de certaines options liées à une question éthique (P11.256; P11.238). Les valeurs vie et dignité sont, selon elle, **intrinsèques (2/18)**. Finalement, elle exprime une certaine **méfiance (1/18)** à l'égard d'internet.

Nature de la relation du participant 11 avec ses référents



CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

5.1 Analyse globale des contenus des entretiens

Ce chapitre consiste à reprendre, dans la première partie, les informations retenues des entretiens. En effet, nous effectuons un premier traitement des référents soulevés, tout en nous appuyant sur notre définition d'un référent d'autorité. Nous présentons également les différentes relations relevées entre les onze participants et leurs référents, ainsi que les données concernant la délibération. Ce premier traitement nous permet de synthétiser les éléments retenus pour l'analyse des données. Bien que l'interprétation ne repose pas nécessairement sur l'aspect suivant, un tableau indicateur se retrouve à la fin de chaque section afin d'illustrer la fréquence totale de l'utilisation des éléments retenus durant les onze entretiens.

5.1.1 Les référents d'autorité

Chaque élève de 2^e cycle du secondaire classe ses référents différemment. A priori, aucun élève n'a identifié un référent faisant l'objet d'un consensus au sein de la classe. Toutefois, la reconnaissance unanime des points de vue de chacun nous permet d'affirmer la reconnaissance de l'individualité de chacun. De plus, chaque participant dit ignorer ce que les autres élèves de la classe pensent, ou alors présume que ses pairs ont recours aux mêmes référents que lui.

La Charte des droits et libertés de la personne du Québec, un référent (ou un repère) incontournable dans le programme d'ÉCR, est explicitement estimée en tant que valeur commune au sein du groupe, selon la participante 4, et figure parmi les référents les plus importants chez le participant 10. Par ailleurs, parmi les trois enseignants des participants, les deux qui possèdent une formation en enseignement de l'éthique et culture religieuse exploitent la Charte des droits et libertés de la personne du Québec en classe.

Certaines valeurs figurent dans le discours des participants, sauf chez le participant 1, parmi les référents les plus importants; soulignons entre autres la sécurité, le pacifisme, la justice, l'égalité et l'environnement. La plupart du temps, le pacifisme et le respect d'autrui sont exprimés par les élèves en tant que moyens permettant la pratique du dialogue en classe et d'encadrer la délibération. La mention du caractère nécessaire de ces valeurs, que nous jugerons alors comme « procédurales », corroborent la thèse d'Habermas (Duhamel et Nourredine, 2001) sur l'éthique de la discussion, principalement concernant les consignes pour pratiquer la discussion éthique. Il ne s'agit pas de référents en tant que finalités et devant servir l'évaluation des enjeux liés à la question éthique. Cinq participants ont également recours à leurs valeurs pour adopter certains principes, dont le principe d'autonomie, le principe de non-malveillance et le principe de la 2^e chance.

La famille exerce une influence sur huit participants quant aux choix de leurs valeurs, même si seulement quatre élèves reconnaissent explicitement la famille comme influence inévitable sur leur délibération intérieure et leur manière de parvenir à privilégier des référents, principalement les valeurs d'égalité et de justice, plutôt que d'autres.

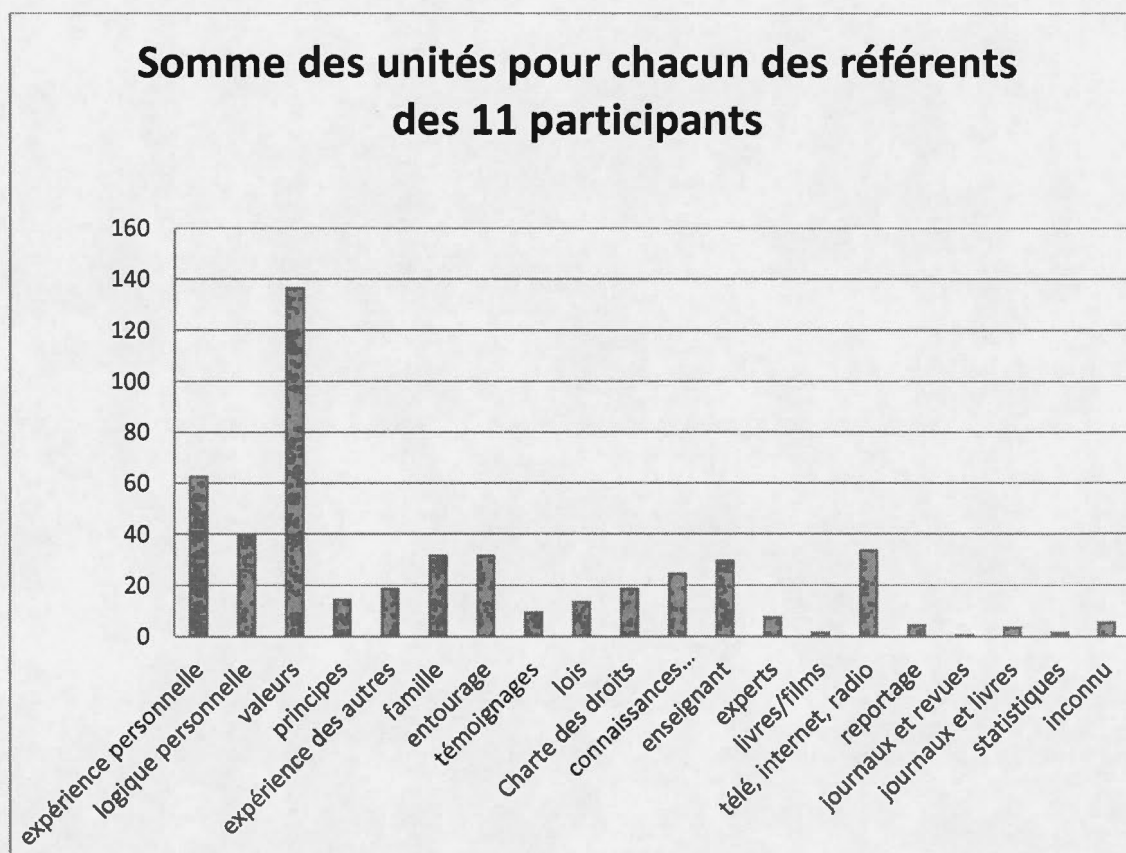
Six participants classent, parmi leurs trois référents les plus importants, leur expérience personnelle, leur logique personnelle, leur entourage et l'expérience de leurs pairs. D'ailleurs, selon eux, c'est l'expérience personnelle qui leur permet de développer des valeurs. De plus, recourir à l'expérience des pairs facilite la participation à la délibération lorsqu'elle se déroule sans préparation, ou lorsqu'elle porte sur une dimension humaine familière à l'élève.

L'enseignant, en tant que personne-ressource, se présente comme une opportunité, pour trois participants, de faire preuve d'esprit critique. Parallèlement, les connaissances académiques et générales sont des référents importants pour le même nombre de participants. Deux d'entre eux reconnaissent l'importance de l'enseignant en tant que référent, considérant qu'il maîtrise davantage de connaissances que les élèves. Même si, pour la participante 2, l'enseignant représente une figure d'autorité pour la classe, cette caractéristique de l'enseignant ne légitime pas, pour elle, l'utilisation des connaissances qu'il présente. Néanmoins, le matériel audiovisuel exploité par les enseignants en ÉCR se présente comme un référent généralement pertinent pour les élèves pratiquant la délibération sans préparation.

Trois élèves font explicitement référence à Internet, parmi leurs référents pertinents, afin de valider ou d'invalidier certaines informations recueillies à l'école. De plus, la plupart des élèves évitent d'avoir recours à la télévision. Quant aux livres et aux journaux, ils sont à peine exploités par cinq élèves, et ne sont aucunement mentionnés par les autres. Dans l'ensemble, une sous-exploitation de ces ressources, voire une méfiance généralisée, est observable.

Tableau 5.1

La somme des unités pour chacun des référents des onze participants



5.1.2 La nature de la relation avec les référents

Un rapport généralement émotif et sensible avec ces référents caractérise les élèves qui ont recours à leur famille et à leur expérience personnelle. Aussi, le seul fait d'avoir une expérience, exprimée sous la forme d'un récit, en lien avec la question éthique, justifie l'importance qui y est accordée.

L'absence de réflexion sur les référents est soulignée par six participants, peu importe la situation pédagogique associée à la délibération, mais particulièrement parmi les élèves qui interprètent un rôle pour délibérer. Néanmoins, autant d'élèves semblent avoir une relation plus partagée avec leurs valeurs; parfois éducative/développementale, non réfléchie ou intrinsèque. À l'opposé, quatre élèves, dont les participants 4, 5, 6 et 8, font preuve d'esprit critique et d'une réflexion plus appliquée face à leurs valeurs, questionnant également, en partie, l'influence de l'éducation sur l'appréciation qu'ils ont de leurs référents. Pratiquer la délibération sur une séquence de plusieurs cours semble favoriser un rapport plus réfléchi avec les référents.

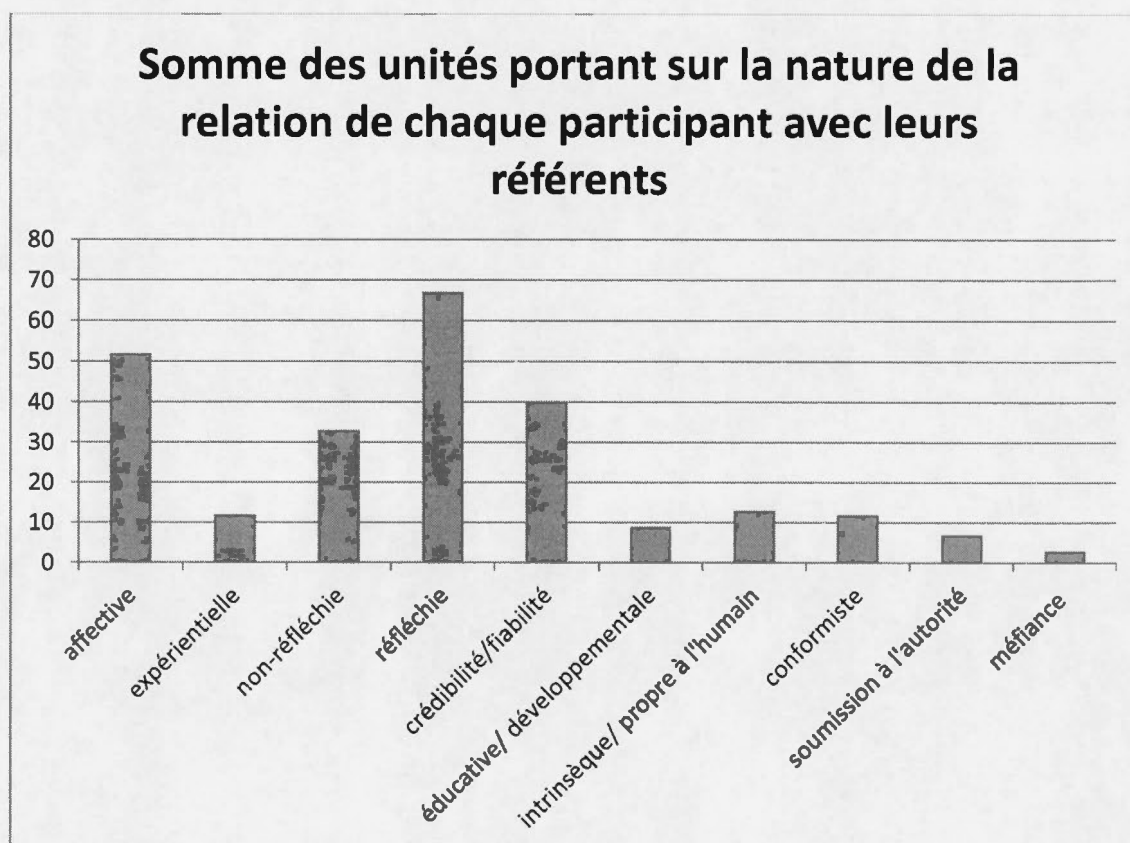
Seulement un participant a recours à la Charte des droits en fonction de l'approbation populaire de celle-là. Adopter une attitude conformiste face aux autres semble jugé indésirable par l'ensemble des élèves; ils se protègent, plutôt, contre l'influence que les pairs peuvent exercer sur leur propre jugement, tout en reconnaissant tous l'existence d'une diversité des points de vue. Étrangement, sept participants entretiennent un préjugé face aux autres élèves, qu'ils jugent plus susceptibles de se laisser influencer par les autres.

La soumission à l'autorité ne semble pas, à première vue, définir la relation que les élèves ont avec leurs référents, sauf chez deux élèves, dont l'un se soumet à l'autorité de l'enseignant, et l'autre à l'autorité de l'État, en évoquant la Charte Canadienne des droits et libertés.

Trois participants jugent plus crédibles, ou plus fiables, leur expérience personnelle ou celle d'un pair, que les autres référents, particulièrement la participante 2, et surtout en l'absence de préparation pour pratiquer la délibération. Malgré que la

plupart des participants estiment que les enseignants, les livres et les experts sont des référents crédibles et fiables, ils ne s'y réfèrent en réalité que rarement, ou pas du tout.

Tableau 5.2 : La somme des unités portant sur la nature de la relation de chaque participant avec leurs référents



5.1.3 Délibération

La délibération se déroule généralement selon un ordre et des balises posés par l'enseignant pour favoriser le dialogue entre les élèves. Aucune évaluation collective des référents n'est effectuée et aucun référent n'est officiellement reconnu par le

groupe. Les valeurs, même si elles sont parmi les référents les plus importants pour la plupart des élèves, ne sont pas soumises à un examen ou à une quelconque forme de clarification. Elles interviennent souvent lors de la délibération intérieure ou pour servir, implicitement, à la procédure de la délibération de groupe, si nous tenons compte du respect d'autrui et du respect des droits de parole.

Le temps accordé à la préparation et les mises en situation semblent favoriser la construction du point de vue de chaque élève, que ce soit, par exemple, à l'aide d'un questionnaire ou d'un reportage. Lorsque la délibération est précédée d'une préparation sur un ou plusieurs cours, cela permet aux élèves de respecter davantage la procédure associée à cette forme de dialogue. Le degré de participation des élèves varie en fonction de la portée de l'objet de discussion sur leurs émotions. La délibération de groupe n'est que très rarement clôturée, compte tenu, selon les élèves, du manque de temps alloué à l'enseignement du programme; la délibération est parfois ajournée, mais n'est pas poursuivie au cours suivant. La délibération, en tant que forme de dialogue, suscite une certaine confusion, voire une incompréhension, généralisée, concernant sa définition et son application.

5.2 Deuxième analyse : interprétation des données en fonction de deux catégorisations

À la lumière des informations recueillies et présentées précédemment, nous ne sommes qu'en mesure de présumer la présence d'un type d'autorité dans le discours des élèves, que nous associons à une « autorité de type procédurale ». En effet, les élèves s'entendent sur la procédure applicable à une délibération, dont le respect d'autrui et le respect des droits de parole, même si la procédure n'est pas clairement explicitée par l'enseignant. Nous avons également soulevé que les élèves

reconnaissent collectivement l'individualité de chacun et que ceci pourrait, hypothétiquement, constituer un référent d'autorité unanimement accepté. Concernant les référents d'autorité, même en considérant que les élèves privilégient certains référents lorsqu'ils sont interviewés, et qu'ils parviennent à leur donner un ordre d'importance, ceci ne nous permet pas d'affirmer formellement le(s) type(s) d'autorité au(x) quel(s) ils se réfèrent. Certes, les référents nommés et utilisés par les élèves sont des référents d'autorité, au sens où nous l'entendons au chapitre 2, et ils s'imposent lors de leur délibération intérieure, tout en écartant les autres référents existants. Toutefois, l'analyse de l'entretien d'explicitation exige que nous approfondissions notre interprétation. Autrement dit, puisque notre question de recherche a pour objectif d'identifier les types d'autorité auxquels se réfèrent les élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques, malgré l'importance que les élèves estiment accorder à leurs référents, nous devons tenir compte de ce qui correspond aux caractéristiques de l'autorité et des types d'autorité recensés dans le chapitre 2. En établissant des liens entre le choix des mots des élèves, les justifications qu'ils fournissent, concernant l'utilisation de leurs référents, et les caractéristiques de l'autorité, nous serons en mesure de dégager des types d'autorité. À cette fin, nous utiliserons ce que nous avons recensé à propos des caractéristiques de l'autorité, les thèses de Houssaye (1996) et de Burdeau (1994) sur les types d'autorité, ainsi qu'une catégorisation de ces éléments afin de faciliter l'interprétation des données. Finalement, nous comparerons les participants en fonction des types d'autorité identifiés et nous tenterons de dégager quelques pistes de conclusion à cette recherche.

5.2.1 Une catégorisation des caractéristiques de l'autorité

Les caractéristiques de l'autorité que nous avons retenues dans le cadre conceptuel sont la sympathie, la compétence, le prestige et la légitimité (Arendt, 1972; Burdeau,

1994; Boillot & Le Du, 1993; Guillot, 2006; Houssaye, 1996; Mendel, 2003; Prairat, 2003a; Renaut, 2004; Schleifer, 2009; Weber, 1994). Dans un premier temps, nous présenterons de quelle manière ces caractéristiques peuvent être comprises en relation avec les référents soulevés par les participants, car elles ne sont pas nécessairement applicables, en tant que telles, à tous les référents.

D'abord, la sympathie d'une personne, en soi, n'est pas applicable à un document ou à une connaissance. La corrélation que nous pouvons toutefois établir entre un document, ou une connaissance, et une personne, concernant cette caractéristique de l'autorité, est que ces référents ont une certaine proximité avec l'individu et qu'ils génèrent certaines émotions chez le participant. D'ailleurs, les participants soulignent parfois qu'ils ont recours à des connaissances accessibles, entendues, comme si elles se maintenaient au même niveau qu'eux, comme des entités. Certains référents sont également privilégiés pour des motifs affectifs, comme la caractéristique « sympathie » de l'autorité (Burdeau, 1994). Nous retiendrons donc pour l'analyse, que l'accessibilité, la proximité et la dimension affective de certains référents des élèves, rejoignent, à certains égards, cette caractéristique. Cela inclut également certaines considérations qu'ils peuvent manifester pour leurs pairs ou des membres de leur famille. Autrement, la sympathie éprouvée à l'égard d'une personne, l'enseignant qui aurait une posture professionnelle ajustée au langage et à la réalité des élèves par exemple, s'identifie plutôt facilement dans le cadre de l'analyse. Nous allons donc proposer une catégorie qui tienne compte de tous ces éléments : la caractéristique « Proximité ».

La compétence, en tant que caractéristique de l'autorité, nous renvoie à la même difficulté lorsque nous analysons les données de recherche. En effet, la compétence d'une personne repose sur sa capacité à aller au-delà des exigences (Burdeau, 1994),

alors que la connaissance ne peut être jugée compétente. Par contre, le rapport que certains élèves entretiennent avec les connaissances académiques, particulièrement si elles suscitent la réflexion et si l'élève parvient à y avoir recours avec esprit critique, nous amène à considérer, avec prudence, la compétence comme une caractéristique en lien avec les connaissances, si ces dernières exercent un rôle significatif à titre de référent crédible et fiable pour l'élève. La compétence d'une personne, quant à elle, peut être plus facilement identifiée dans l'analyse, car le participant lui reconnaît explicitement des capacités, une formation, un ensemble de connaissances, etc. Étant donné l'incompatibilité étymologique des mots « compétence » et « connaissance », nous allons proposer la caractéristique « Crédibilité ».

Le prestige d'une personne repose sur sa capacité à obtenir l'approbation de la majorité des individus (Burdeau, 1994; Renaut, 2004). Cette caractéristique de l'autorité ne soumet aucune difficulté dans le cadre de l'analyse. En effet, la popularité d'un référent pour un participant renvoie à cette caractéristique. Ceci dit, pour les raisons évoquées plus tôt, le prestige correspond davantage à l'effet que peut produire un individu sur un groupe. Toutefois, puisque cette caractéristique renvoie également à la popularité, nous allons considérer le prestige d'un référent en fonction des justifications appuyées sur sa popularité. Par exemple, si un élève estime, parce qu'il s'agit d'un entendu, que la Charte des droits et libertés de la personne du Québec mérite qu'on s'y réfère, cette charte est utilisée en fonction de sa popularité. Nous choisissons donc de proposer la catégorie « Popularité ».

En dernier lieu, la légitimité d'un référent correspond à la reconnaissance qu'un individu lui accorde, qu'il s'agisse d'une personne, d'une valeur, d'un document, etc. Il va sans dire que chaque participant, en mentionnant un référent et en

reconnaissant ce choix, légitime également l'utilisation qu'il en fait. Cette caractéristique exige cependant que nous nous attardions particulièrement aux justifications émises par les participants. Il apparaît en ce sens nécessaire de prendre en considération les extraits où les élèves, relativement leur délibération intérieure, distinguent les référents dont ils reconnaissent les bienfaits de ceux qui exercent sur eux une contrainte, les premiers ayant plus de légitimité que les seconds. Nous jugeons approprié de faire de cette caractéristique une catégorie, sans en changer le nom. Autrement dit, nous proposons la catégorie « Légitimité ».

En somme, nous pouvons illustrer dans le schéma suivant les caractéristiques retenues pour l'analyse et l'interprétation des données :

Tableau 5.3 Catégorisation des caractéristiques de l'autorité

	<u>CARACTÉRISTIQUES DE L'AUTORITÉ</u>			
	PROXIMITÉ	CRÉDIBILITÉ	POPULARITÉ	LÉGITIMITÉ
COMPOSANTES DES RÉFÉRENTS ASSOCIÉES AUX CARACTÉRISTIQUES	Sympathie	Crédibilité	Popularité	Propos nuancés
	Proximité	Fiabilité	Conformisme	Reconnaissance de l'autorité
	Accessibilité	Compétence	Approbation	
	Affectivité	Réflexion	Influence d'autrui	

5.2.2 Une catégorisation des types d'autorité

Cette partie de la recherche nous permet d'identifier les différents types d'autorité. Parmi les auteurs sur lesquels porte notre compréhension de l'autorité, deux d'entre eux nous fournissent des informations en lien avec les types d'autorité : Jean Houssaye (1996) et Georges Burdeau (1994). Puisque les entretiens nous ont permis de dégager plusieurs données sans, toutefois, nous amener à effectuer des associations avec des types d'autorité, il apparaît essentiel d'avoir recours à une catégorisation des types d'autorité. À l'aide de ces types d'autorité, conçu en fonction de cadre conceptuel, du langage des participants à cette recherche, de leurs référents et de la nature de leur relation avec leurs référents, nous serons en mesure de présenter le ou les type(s) d'autorité au(x) quel(s) se réfèrent les participants.

Lors de la recension des écrits, nous avons retenu quatre types d'autorité : l'autorité institutionnelle, l'autorité de l'hôte, l'autorité du savoir et l'autorité charismatique. En fonction de la description qu'en font Houssaye et Burdeau, nous comprenons que l'autorité de l'hôte, présentée par Houssaye, correspond en partie à l'autorité charismatique chez Burdeau. Ce type d'autorité, caractérisée par l'autorité d'une personne qui accueille un pair, s'inscrit dans un rapport lié à la relation qu'entretient une personne, reconnue comme une autorité, avec d'autres individus. Compte tenu du caractère relationnel de ce type d'autorité, et du fait que plusieurs participants se réfèrent de façon explicite à l'expérience vivante de personnes cohabitant avec eux dans leur environnement, nous faisons le choix de nommer ce type d'autorité « autorité de type relationnel ». Bien que nous prenions en considération ce type d'autorité, nous reconnaissons que l'entourage ne constitue pas nécessairement une autorité en soi. Ce qui fait figure d'autorité dans cette catégorie est lié à l'importance de la proximité, de la popularité, de la crédibilité, ou de la légitimité, accordée aux relations entretenues entre les participants et leurs pairs ou d'autres membres de leur

entourage, entre les participants et leur vécu et le vécu de leurs pairs ou d'autres membres de leur entourage, lors de la délibération.

L'autorité institutionnelle, telle que présentée par Houssaye et Burdeau, correspond à l'influence qu'exerce un gouvernement, entre autres par les lois et les chartes. Aussi, ce type d'autorité concerne les écoles, de même que le rôle qu'y joue l'enseignant, notamment car il doit appliquer des programmes ministériels. Soulignons néanmoins que l'influence d'un enseignant sur un élève n'est pas nécessairement rattachée qu'à l'autorité institutionnelle. En effet, le type d'autorité qu'il exerce auprès de l'élève varie en fonction de la relation que le premier établit avec le second, et ces nuances sont révélées par la manière dont s'exprime l'élève à propos de son enseignant durant l'entretien. Ainsi, un participant qui manifesterait que l'enseignant joue son rôle d'enseignant et qu'il détient le pouvoir sur la classe justifierait que nous associions cet enseignant ou ces propos à une autorité institutionnelle. La famille peut également se présenter comme un type d'autorité institutionnel si celle-ci est reconnue pour ses finalités intrinsèques, plutôt que pour des motifs affectifs. Bref, lorsque les référents exprimés par les participants révèlent une certaine correspondance avec l'autorité de l'État, le rôle que doit jouer l'enseignant, ou le caractère légitime de la famille en tant qu'institution, nous estimons qu'il s'agit d'une « autorité de type institutionnel ».

Le troisième type d'autorité, identifié par Houssaye uniquement, correspond à l'autorité du savoir. Ce type d'autorité repose sur les représentations de la vérité, les connaissances issues de disciplines académiques, et la culture. Nous devons à nouveau demeurer vigilants quant aux justifications données par les élèves concernant les relations avec leurs référents, car établir des corrélations avec ce type d'autorité exige que nous distinguions l'importance que les participants accordent à

leur enseignant de l'importance accordée aux connaissances en elles-mêmes, par exemple. Si l'élève se réfère aux connaissances apprises à l'école sans autre justification ni réflexion, nous attribuerions l'« autorité de type institutionnel ». Lorsque l'élève estime se référer à son enseignant, et qu'implicitement, il se réfère davantage à l'expertise de son enseignant, plutôt qu'à la personne ayant un rôle au sein de l'école, l'élève a recours à l'autorité du savoir. Généralement, les participants qui légitiment ce type d'autorité font explicitement référence à des connaissances auxquelles ils ont également réfléchi parce que l'utilisation des connaissances renvoie, espérons-le, à la réflexion et à l'esprit critique. Ajoutons que l'autorité de l'hôte, identifiée par Houssaye, évoque également une part d'expertise chez l'individu qui accueille un groupe. Par contre, parce que l'autorité de l'hôte repose davantage sur la reconnaissance des caractéristiques d'un individu, tout comme l'autorité charismatique, nous jugeons approprié de distinguer l'influence qu'exerce un individu par ses caractéristiques personnelles - dont pourrait faire partie l'expertise à communiquer une matière - de celle qu'il exerce grâce à ses connaissances et à son expertise sur un sujet. Lorsque les participants recourent à une expertise reconnue liée aux connaissances, ou à une autorité du savoir, nous considérons qu'il s'agit d'une « autorité de type intellectuel ».

En somme, voici un schéma qui illustre les trois types d'autorité présentés précédemment :

Tableau 5.4 Catégorisation des types d'autorité

	<u>TYPES D'AUTORITÉ</u>		
	RELATIONNEL	INSTITUTIONNEL	INTELLECTUEL
Caractéristiques retenues	PROXIMITÉ	POUVOIR	EXPERTISE
	AFFECTIVITÉ	GOUVERNEMENT	CONNAISSANCES
	EXPÉRIENCE	PROGRAMME	CULTURE

5.2.3 Analyse en fonction d'une catégorisation des types d'autorité

Le participant 1 accorde principalement de la crédibilité aux référents de l'ordre de l'expérience, qu'elle provienne de lui-même, d'un pair ou d'un témoignage quelconque, compte tenu de sa proximité. L'expérience constitue pour lui un référent d'autorité, car sa relation avec les autres semble particulièrement se caractériser par la sympathie qu'il éprouve pour les autres, dans le cadre d'une situation comportant de l'injustice, par exemple. Le recours à ses émotions est prédominant lorsqu'il délibère sur une question éthique. En d'autres mots, la caractéristique « proximité » définit principalement son rapport à l'autorité, lequel est finalement de « type relationnel ».

La participante 2 fait généralement appel aux référents d'ordre expérientiel. La proximité de sa propre expérience avec celle des autres constitue un aspect essentiel pour évaluer la validité de son propre jugement lors de la délibération. Aussi, l'expérience bien racontée sous la forme d'un récit rend compte de sa crédibilité.

Ainsi, l'élève peut plus facilement éprouver de la sympathie pour une personne qui partage des lieux communs avec elle. Le récit provenant de son entourage constitue également un référent d'autorité, conditionnellement aux émotions éprouvées, par l'élève, envers les personnes qui le composent. En revanche, les connaissances académiques, et l'institution scolaire ou gouvernementale, ne parviennent pas explicitement à prendre une place significative parmi les référents de cette élève. Nous pouvons donc considérer que la participante 2 a principalement recours à une « autorité de type relationnel » et qu'elle accorde de la crédibilité à des personnes qui partagent des caractéristiques communes avec elle, bien qu'elles n'aient pas nécessairement de prestige.

L'expérience personnelle constitue un référent important pour la participante 3, lorsque l'expérience se déroule en relation avec sa famille et son entourage. Compte tenu de ses considérations affectives à leur égard et d'un évident rapport de proximité, elle considère légitime de s'y référer et l'interaction avec eux pourrait d'abord se présenter comme un référent d'autorité. Par ailleurs, considérant la crédibilité et la fiabilité que la participante accorde aux livres et aux journaux, nous jugeons qu'il s'agirait là de référents d'autorité si elle y avait recours de manière plus significative. La question que nous devons nous poser concerne le caractère légitime de ce référent. Pourquoi la crédibilité et la fiabilité des livres et des journaux, pourtant reconnues par la participante, ne l'amènent-elle pas à recourir à ces référents en tant qu'autorité? L'expérience demeure ce qui lui permet de se forger des valeurs, auprès de ses pairs et de sa famille, et ce qui se trouve le plus solidement lié à ses justifications. Nous sommes ainsi portés à croire que l'élève se soumet à l'autorité des valeurs transmises par ses parents et ses amis. Toutefois, même si cette dernière observation semble constituer une autorité, du moins en ce qui concerne les parents, de « type institutionnel », la participante privilégie de se référer à la proximité et à son expérience au quotidien, tout en reconnaissant,

explicitement, y recourir pour faciliter la délibération, surtout en l'absence d'informations sur la question éthique qui lui adressée. Puisque l'élève souligne davantage qu'elle puise ses référents dans le cadre de sa relation avec ses pairs et sa famille, plutôt que dans le rôle que joue sa famille sur ses valeurs, nous jugeons qu'elle s'appuie principalement sur une autorité de « type relationnel ».

La participante 4 explicite l'importance de ses valeurs et celle-ci sont clairement évaluées en fonction de leur pertinence, et à l'aide des enseignants. Ceci indique une certaine forme de reconnaissance de la compétence des enseignants en tant qu'experts ou personnes-ressources; ils occupent, d'ailleurs, une place importante parmi ses référents. Consciente de son développement personnel et de l'influence de ses expériences personnelles sur ses jugements lors de la délibération, la participante 4 suspend son jugement à l'aide de ressources crédibles et fiables, dont les connaissances académiques, particulièrement, et institutionnelles, notamment la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Puisque cette participante fait preuve d'esprit critique face à ses référents et qu'elle évalue la légitimité des connaissances à l'aide des enseignants jugés compétents, mais qu'elle demeure prudente face au pouvoir lié au rôle qu'exercent ces individus au sein de l'école (en consultant internet par exemple), l'autorité à laquelle cette élève semble principalement s'attacher nous semble de « type intellectuel ».

Considérant que la participante 5 identifie son expérience personnelle, ses valeurs et ses principes, comme des référents prédominants lors de sa délibération, et qu'elle les analyse en fonction de l'estime qu'elle se porte à elle-même dans un tel contexte, ceux-là sont davantage d'ordre relationnel. Malgré qu'elle juge crédible et pertinente l'expertise de ses enseignants, elle ne recourt pas explicitement à ce référent. Son entourage constitue un référent prédominant étant donné qu'elle n'adopte pas une

démarche sérieuse pour recueillir des informations sur le sujet concerné par la délibération. La caractéristique « popularité » définit ses intentions dans la délibération, un prestige qu'elle convoite pour elle-même. Cela exclut la présence d'une « autorité de type institutionnel ». Son esprit critique intervient lorsqu'elle effectue une évaluation de ses propres valeurs dans une situation présentant des enjeux éthiques. Elle reconnaît en partie les connaissances que maîtrisent les enseignants, mais leur crédibilité ne suffit pas à servir de référent significatif. Puisque les valeurs auxquelles elle se réfère balisent sa délibération, mais qu'elle a recours à l'expérience des pairs pour valider son point de vue, plutôt que de recueillir rigoureusement des informations de diverses sources, pairs dont elle cherche d'ailleurs la reconnaissance, nous en arrivons à la conclusion que cette participante se rattache principalement à une autorité de « type relationnel ».

Le participant 6 adopte une méthode rigoureuse pour recueillir des informations et pour délibérer par la suite. Il consulte internet et valide ses informations auprès des experts qui se situent en dehors de ses relations avec ses pairs, tout en reconnaissant la richesse de ses valeurs. La compétence des individus détermine la pertinence qu'il accorde à leur jugement. Compte tenu de la richesse des normes sociales lorsqu'il s'agit d'évaluer une question éthique, de leur caractère social, voire prestigieux, il estime légitime de s'y référer, sans néanmoins leur accorder du crédit aveuglement, pas plus qu'il ne le fait dans le cas des institutions gouvernementales. Cependant, il accorde une importance certaine aux lois. Cette observation nous amènerait à conclure qu'il se réfère à une autorité de « type institutionnel ». Par contre, le participant demeure très critique quant à l'utilisation de ses référents et du rôle qu'ils exercent dans la construction de son point de vue. Il juge que les relations avec les pairs influencent inévitablement le point de vue d'un individu, mais qu'il est souhaitable, lors d'une délibération, de ne pas trop les faire intervenir dans son évaluation d'une question. En somme, ce participant se réfère selon nous surtout à

une autorité de « type intellectuel », car la réflexion qu'il mène et les connaissances qu'il recueille sont omniprésentes lorsqu'il délibère sur une question éthique.

À première vue, la participante 7 estime qu'elle accorde, lorsqu'elle délibère, la plus grande importance à son expérience, ainsi qu'à celle de ses pairs, en s'appuyant sur les émotions qu'elle éprouve pour eux. Pourtant, dans ses propos, en termes de fréquence et d'importance des mentions, la crédibilité et la fiabilité de son enseignante semble finalement prédominer lorsqu'elle délibère. Malgré la sympathie qui caractérise son rapport avec son entourage, la compétence et la légitimité qu'elle accorde à son enseignante apparaissent plus significatives. Elle ne remet pas, cependant, en question les connaissances de son enseignante et ne vérifie pas, par conséquent, sa compétence. Elle reconnaît plutôt l'autorité de l'enseignante en fonction des titres et du statut qui lui sont conférés par l'institution. L'autorité de l'enseignante s'exerce sur la participante, lui évitant en partie un regard critique sur les contenus théoriques exposés. Nous pouvons donc conclure que cette participante se réfère principalement à une autorité de « type institutionnelle ».

Le participant 8 estime qu'il accorde, a priori, de l'importance à ses valeurs. Néanmoins, ce sont les connaissances académiques et générales qui lui semblent plus crédibles et fiables, tout en reconnaissant la compétence des enseignants et la légitimité de s'y référer. Sa relation avec les connaissances académiques s'inscrit dans un rapport réfléchi et constamment en évolution. Il privilégie donc d'avoir recours à des experts. Puisque la légitimité des connaissances académiques et générales repose sur la crédibilité de ces référents, et qu'il parvient à ajuster ses valeurs dans différentes situations comportant des enjeux éthiques, le participant 8 se réfère essentiellement à une autorité de « type intellectuel ».

Le participant 9 a une forte estime de ses capacités à délibérer en fonction de ses valeurs. Pourtant, ses capacités à délibérer sont soutenues par les connaissances académiques communiquées par son enseignante, malgré qu'il mentionne ne pas toujours se référer à elle. Il poursuit délibérément les objectifs du programme d'ÉCR, lesquels, dit-il, justifient les contenus enseignés en classe. De plus, il manifeste, explicitement, qu'il apprend à penser par lui-même en s'appuyant sur les exigences ministérielles. Selon cette perspective, et considérant sa manière de se représenter le rôle de son enseignante, l'autorité à laquelle il semble clairement s'en remettre serait de « type institutionnel ».

Le participant 10 a fortement recours au gouvernement et à son enseignante lorsqu'il délibère sur des questions éthiques. Certes, il considère ses propres valeurs, et reconnaît l'influence inévitable de sa famille sur celle-ci, mais face à un conflit de valeurs, il consulte la charte des droits, compte tenu de sa légitimité, pour lui permettre de mettre un terme à sa délibération. Toutefois, le fait qu'il ne réfléchisse pas aux référents qui lui sont fournis et qu'il se soumette à l'autorité de l'enseignant et des ouvrages gouvernementaux sur des questions éthiques nous permet d'affirmer que ce participant se réfère d'abord à une autorité de « type institutionnel ».

La participante 11 éprouve plusieurs difficultés à identifier ses propres référents en contexte de délibération, à l'exception de ses valeurs. Elle mentionne que sa famille exerce une influence sur le choix de ces dernières. En fait, elle légitime les valeurs issues de sa famille sans parvenir à justifier cette légitimité autrement que par une proximité sur le plan émotionnel. En effet, recourir aux référents fournis par sa famille s'effectue en fonction de motifs affectifs et non réfléchis. La relation de la participante avec sa famille dénote par ailleurs que les membres de celle-ci n'usent pas d'un pouvoir contraignant sur elle. Bref, considérant la proximité avec sa famille

et l'affection de cette dernière à son égard, ainsi que ses justifications concernant son choix de référents, nous estimons que la participante 11 se réfère principalement, de façon évidente, à une autorité de « type relationnel ».

Voici un tableau synthèse des types d'autorité qui ont été relevés pour chacun des participants en fonction des différents milieux scolaires dans lesquels se sont tenues les délibérations. Les numéros des participants n'apparaissent pas tous en ordre croissant, car les entretiens ont été menés à des moments différents dans les milieux B et C.

Tableau 5.5 Synthèse des types d'autorité auxquels se réfèrent les participants

	Participants	Types d'autorité	Référents d'autorité	Caractéristiques prédominantes de l'autorité
Milieu A	1	RELATIONNEL	Expérience	Proximité
	2	RELATIONNEL	Expérience	Proximité
	3	RELATIONNEL	Expérience	Proximité
Milieu B	4	INTELLECTUEL	Connaissances	Crédibilité et Légitimité
	5	RELATIONNEL	Expérience	Popularité et Proximité
	8	INTELLECTUEL	Connaissances	Crédibilité et Légitimité
	9	INSTITUTIONNEL	Enseignant(e) Programme d'ÉCR	Légitimité
Milieu C	6	INTELLECTUEL	Connaissances	Crédibilité et Légitimité
	7	INSTITUTIONNEL	Enseignant(e)	Légitimité
	10	INSTITUTIONNEL	Enseignant(e) et Gouvernement	Légitimité
	11	RELATIONNEL	Entourage	Proximité

Une première interprétation de ces résultats consiste à remarquer la présence marquée de l'autorité de « type relationnel » dans le milieu A. La délibération s'est déroulée sans préavis de la part de l'enseignant ni cueillette d'informations. Nous pourrions facilement croire qu'il y a un lien entre ces deux observations. Toutefois, dans les milieux B et C, où l'enseignant a accordé quelques cours préparatoires à la délibération, certains élèves ont également recours à une autorité de « type relationnel ». Par conséquent, nous ne pouvons que suggérer l'idée que permettre aux élèves de recueillir des informations sur une séquence de plusieurs cours augmente pour certains leurs capacités à recourir à des autorités de « type institutionnel » ou de « type intellectuel », plutôt qu'à une autorité de « type relationnel ». Ensuite, nous constatons que l'autorité de « type relationnel » constitue le type d'autorité servant le plus souvent parmi les participants. Même s'il ne s'agit pas tout-à-fait d'une majorité, encore moins d'une majorité qui aurait été écrasante (5 cas sur 11), près de la moitié des élèves privilégient de recourir à ce type d'autorité, même si, chez ces mêmes participants, les autres types d'autorité, malgré qu'ils soient jugés crédibles et fiables, sont écartés lors de la délibération. Ce phénomène mérite d'être questionné.

L'autorité de « type institutionnel » se dégage du discours de trois participants. L'autorité de l'enseignant est reconnue, mais cette reconnaissance, en l'absence d'esprit critique de la part des participants, dévoile une certaine forme de soumission à l'autorité. Aussi, il est intéressant de noter que lorsque la caractéristique « crédibilité » n'apparaît pas conjointement avec la caractéristique « légitimité », les participants ont recours à l'autorité de « type institutionnel ». En contrepartie, ces deux caractéristiques sont présentes lorsque les élèves privilégient l'autorité de « type intellectuel ».

Dans la première analyse globale des entretiens, nous déduisons qu'une autorité de « type procédural » était largement admise par les élèves interviewés et, apparemment, par leurs pairs. Sachant maintenant que ce type d'autorité ne compose pas la catégorisation que nous proposons par la suite, il s'agit d'établir une corrélation entre cet élément et notre typologie. La procédure collectivement consentie, sur la base du respect du point de vue des pairs et du respect des droits de parole, suscite certains doutes en ce qui concerne les caractéristiques de cette autorité « collective ». S'agit-il d'une autorité de type relationnel ou institutionnel? D'une part, nous devons considérer que par le respect de cette procédure les élèves veulent préserver l'individualité de chacun. D'autre part, accorder les droits de parole fait partie du rôle de l'enseignant. L'autorité de « type procédural » comporte donc une dimension affective, potentiellement liée à la crise identitaire des adolescents, ainsi qu'une dimension institutionnelle, reposant sur la reconnaissance du rôle de l'enseignant et de ses intentions pédagogiques. Ce que nous pouvons néanmoins affirmer, c'est qu'il n'y a pas d'autorité de « type intellectuel » qui fasse collectivement l'objet d'un consensus, même si la participante 4, notons-le, évoque l'importance, selon elle, de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, pour le groupe. En effet, les élèves n'appliquent pas les procédures associées à la délibération pour des motifs réfléchis, qui viendraient légitimer cette forme de dialogue et favoriser l'évaluation de la crédibilité, entre autres, de leurs référents individuels et collectifs.

CONCLUSION

Cette recherche consistait à identifier et comprendre les types d'autorité au(x) quel(s) se réfèrent les élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques. Nous sommes parvenus à proposer une catégorisation des types d'autorité. Grâce à celle-là, nous constatons que l'autorité exerce une influence sur la démarche et l'évaluation des élèves dans un contexte de délibération en ÉCR. Parmi les trois types d'autorité retenus de la recension des écrits et du discours des élèves, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les élèves ont recours à un type d'autorité en particulier. En effet, tous les élèves interviewés ont différemment recours aux autorités de « type relationnel », de « type intellectuel » et de « type institutionnel », dépendamment des contextes dans lesquels sont menées les délibérations, de l'école dont ils proviennent, de leur relation avec leur enseignant et de la formation de l'enseignant, entre autres. Puisqu'un grand nombre de participants se réfèrent à une autorité de « type relationnel », nous croyons être en mesure d'affirmer qu'il s'agit d'un type d'autorité prépondérant parmi eux. Cependant, concernant ce type d'autorité, un questionnement demeure quant à la signification d'un tel résultat. À la lumière des informations que nous avons recueillies, nous jugeons qu'une faiblesse sur le plan de la cueillette d'informations, préalable à la délibération, influence certainement le recours à ce type d'autorité.

La problématique soulevait dès le départ certaines difficultés rencontrées à notre époque en rapport, entre autres, à l'autorité de l'enseignant, à l'autorité des institutions et à l'autorité de l'Église. Les résultats de la recherche ne nous permettent pas d'affirmer que les élèves n'ont généralement pas explicitement

recours à ces autorités. En effet, un peu moins du tiers des élèves interviewés se réfèrent principalement à l'autorité de « type institutionnel ». Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que recourir à ce type d'autorité définit l'ensemble des élèves lorsqu'ils délibèrent en groupe. Aussi, nous avons constaté qu'aucune évaluation collective des référents n'est effectuée, parmi notre échantillon, dans le cadre de la délibération en ÉCR. Cela suscite l'interrogation quant au rapport des élèves avec leurs référents, puisqu'ils semblent accorder de l'importance à leur propre point de vue, sans questionner pour eux-mêmes, ni donc expliquer à leurs pairs, les raisons qui motivent leurs choix de référents ainsi que les conséquences collectives de ces choix.

Nous ne pouvons pas, non plus, confirmer à l'aide de cette recherche si notre société connaît une crise de l'autorité. Compte tenu de notre compréhension limitée de l'autorité, des limites de notre approche de recherche et de ses composantes, et de la question de recherche que nous avons posée, nos objectifs ne nous amenaient pas à éclairer l'hypothèse d'une crise de l'autorité. Cependant, nous réalisons que huit participants sur onze reconnaissent, à différents degrés, l'autorité de l'enseignant, et des connaissances qu'il maîtrise, mais qu'ils évitent d'avoir recours à cette autorité de « type intellectuel ». Ce résultat peut susciter certaines inquiétudes quant à la crédibilité et à la légitimité accordées à des auteurs reconnus, auxquels les élèves auraient accès par le biais des médias, de la culture ou de la communauté scientifique. Considérant, aussi, que les élèves ont majoritairement recours à une autorité de « type relationnel » même s'il ne s'agit pas d'une autorité en soi, et qu'ils demeurent, dans plusieurs cas, suspicieux face à l'autorité de l'enseignant, que la crédibilité des connaissances ne justifie pas leur légitimité à s'y référer, nous pouvons conclure que le rapport à l'autorité est mouvant, hétérogène, voire parfois fragile, et généralement individualisé. Toutefois, l'influence d'une seule autorité sur l'ensemble de la société ne ressort pas de la recherche que nous avons menée et

l'ensemble des caractéristiques de l'autorité n'est jamais totalement présent parmi les référents des participants. En ce sens, nos conceptions classiques de l'autorité, caractérisant nos rapports et l'influence des différents types d'autorité, sont ébranlées.

En ce qui concerne la difficulté à reconnaître collectivement une autorité de « type intellectuelle », il apparaît pertinent de considérer le manque de temps pour l'enseignement du programme d'ÉCR. Certes, la prise de position des élèves et l'adoption de référents collectifs ne constituent pas des objectifs du programme d'ÉCR. Pourtant, sur la base de nos résultats hétérogènes sur le recours aux types d'autorité, il serait intéressant d'effectuer davantage de recherches sur l'impact du temps accordé, en classe, à l'explicitation des référents collectifs, sur la capacité des élèves à mener une délibération en ÉCR et, implicitement, à réfléchir sur des questions éthiques. D'autant plus que la compétence 1 du programme d'ÉCR, « Réfléchir sur des questions éthiques », implique l'évaluation des repères et des options possibles favorisant la reconnaissance d'autrui et la poursuite du bien commun. Nous ne pouvons, toutefois, confirmer que le temps alloué à l'enseignement du programme d'ÉCR soit nécessairement le facteur majeur de la prépondérance d'un type d'autorité sur la délibération menée par les élèves.

La recension des écrits nous a permis de comprendre les concepts associés à cette recherche. Soulignons que le choix de certains auteurs a constitué une des limites de la recherche et de sa portée. D'ailleurs, les concepts que nous avons traités ont suscité une grande prudence et ont parfois engendré une difficulté à maintenir le cap de notre investigation en fonction de la question de recherche. Par exemple, le caractère polysémique du concept d'autorité, les considérations que nous avons retenues initialement à propos des finalités de la délibération, le rapport instable

entre l'autorité et le processus identitaire des adolescents et l'implantation récente du programme d'ÉCR dans les écoles québécoises.

La méthodologie a également constitué une étape présentant certains obstacles et défis. Parvenir à obtenir la collaboration d'enseignants d'ÉCR qui pratiquaient la délibération avec les élèves s'est avéré exigeant. De plus, la délibération en tant que forme de dialogue abordée en ÉCR, a suscité beaucoup d'ambiguïté, autant parmi les nombreux enseignants contactés, que parmi les conseillers pédagogiques. L'échantillonnage a limité aussi la portée de la recherche, car onze entretiens menés dans trois milieux différents ne nous permettent pas de généraliser les résultats. Par contre, cette recherche peut servir ceux qui auraient l'objectif de mieux saisir les types d'autorité servant de référents aux élèves de 2^e cycle du secondaire, dans le cadre d'une délibération sur des questions éthiques.

Lors de la présentation des données, les catégories qui ont été proposées, pour permettre ultérieurement une analyse approfondie, ont constitué une base solide pour l'interprétation des résultats. Au départ, nous avons éprouvé certaines difficultés à distinguer les référents d'autorité des élèves. Cependant, la rigueur de l'analyse des entretiens - effectuée en fonction du contexte de la délibération, des référents, de la fréquence à laquelle les élèves s'y réfèrent durant les entretiens et de la nature de leurs relations avec ces référents - a permis de proposer deux catégorisations qui prennent en considération les discours des élèves, dont l'une présente les caractéristiques de l'autorité, et l'autre, les types d'autorité. Finalement, la construction de ces deux catégorisations est un élément émergent qui nous apparaît fondamental dans cette recherche et qui, nous l'espérons, pourra être expérimenté, évalué et amélioré, dans le cadre de recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

- Agostini, Marie. 2009. « L'éducation morale : Socrate et Levinas ». *Le Télémaque*, 2009/2 n° 36, p.113-124.
- Apel, Karl-Otto. 1994. *Éthique de la discussion*. Paris : éditions du cerf, 119 p.
- Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard, 380 p.
- Aristote, 2004. *Éthique à Nicomaque*. Paris : Flammarion, 570 p.
- Baillargeon, Normand. 2009. *Contre la réforme : La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 168 p.
- Baillargeon, Normand. 2013. « Surérogation ». *Journal Voir*, 27 juin 2013
- Beaucher, Vincent. 2010. « Enseigner l'éthique », In *Enseigner l'éthique et la culture religieuse : les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Sous la dir. de Vincent Beaucher, France Jutras et Suzanne Rousseau, p.63-94. Anjou (Qc) : CEC
- Beaucher, Vincent et Suzanne Rousseau. 2010. « La conception du programme d'ÉCR », In *Enseigner l'éthique et la culture religieuse : les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Sous la dir. de Vincent Beaucher, France Jutras et Suzanne Rousseau, p.25-62. Anjou (Qc) : CEC
- Bednarz, Nadine et Catherine Garnier. 1989. *Construction des savoirs : obstacles et conflits*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 389 p.
- Béland, Jean-Pierre et Pierre Lebuis (dir. publ.). 2008. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec : Presses de l'Université Laval, 185 p.
- Besnier, Jean-Michel. 2005. *Les théories de la connaissance*. Paris : Presses Universitaires de France, 126 p.

- Boillot, Hervé et Michel Le Du. 1993. *La pédagogie du vide : critique du discours pédagogique contemporain*. Paris : Presses Universitaires de France, 232 p.
- Bissonnette, Steve et Mario Richard. 2005. « Le cognitivisme et ses implications pédagogiques ». In *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la dir. de Clermont Gauthier et Maurice Tardif. p. 309-332. Montréal : gaëtan morin.
- Bouchard, Nancy. 2002. « L'approche reconstructive : Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes ». Chap. in *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation moral : six approches contemporaines*. P. 171-196. Ste-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, Nancy. 1997. « L'approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique : une nouvelle avenue pour l'enseignement moral au secondaire ». Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Boutin, Gérald. 2008a. « La relation maître-élève au cœur des réformes scolaires : quelques éléments de réflexion ». In *Contre la réforme pédagogique*, sous la dir. de Robert Comeau et Josianne Lavallée. p.85-99. Montréal : VLB.
- Boutin, Gérald. 2008 b. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse de l'Université du Québec, 171 p.
- Burdeau, Georges. « Autorité ». In *Encyclopaedia Universalis*, éd. 1994.
- Calendeau, Louis. 2009. *Pouvoir et autorité en éducation*. Paris : L'Harmattan, 289 p.
- Chartrand, Caroline. 2008. « Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) selon l'approche phénoménologique : le point de vue d'enfants de cinquième année du primaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 197 p.
- Chéné, Adèle. 2005. « Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme ». In *Enseigner et former à l'éthique*. p.111-130. Saint-Nicolas (Qué.) : Presses de l'Université Laval.

Cherblanc, Jacques et Dany Rondeau. 2010. *La formation à l'éthique et culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*. Québec : Presses de l'Université Laval,

Cloutier, Richard. 1996. *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin, 326 p.

Cohen, Joshua. 1997. « Deliberation and democratic legitimacy » *In Deliberative democracy: essays on reason and politics*. Sous la dir. De James Boshman et William Rehg, p.67-92, Cambridge : Massachussets Institue of Technology press.

Comeau, Robert et Josianne Lavallée. 2008. *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB, 313 p.

Comité sur les affaires religieuses. Québec 2007a. *Le programme d'études Éthique et culture religieuse : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport* [En ligne] Consulté le 20 juillet URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/Aff_religieuses/AvisProgECR_f.pdf

Comité-conseil sur les programmes d'études. Québec 2007b. *Éthique et culture religieuse : enseignement primaire et secondaire : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*. [En ligne] consulté le 20 juillet

Comte-Sponville, André. 1995. *Petit traité des grandes vertus*. Paris : Presses Universitaires de France, 392 p.

Dansereau, Jean et coll. 2011. Manuel de l'élève A, volume 2, 2^e année du 2^e cycle du secondaire. Coll. « Tisser des liens », Éthique et culture religieuse, Anjou : CEC, 214 p.

Dewey, John. 1955. *Liberté et culture*. Paris : Aubier Montaigne, 192 p.

Duhamel, André et Mouelhi, Noureddine. 2001. *Éthique : histoire, politique et application*. Boucherville : gaëtan morin, 306 p.

- Durand, Guy. 2009. *Le cours d'ECR : Au-delà des apparences*. Montréal : Guérin, 136 p.
- Ehrenberg, 1998. *La fatigue d'être soi*. Paris : O. Jacob, 318 p.
- Eid, Paul. 2009. *Examen de la conformité du cours d'éthique et culture religieuse à la charte*. Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec, 20 p.
- Erikson, Erick. 1972. *Adolescence et crise : la quête d'identité*. Paris : Flammarion, 328 p.
- Freire, Paulo. 1980. *La pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : La découverte/Maspero, 202 p.
- Freud, Sigmund. 1966. *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : Payot, 149 p.
- Fourez, Gérard et Marie Larochelle. 2003. *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck, 183 p.
- Gagnon, Mathieu. 2012. « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche » In *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*. Sous la dir. de Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon, p.63-84, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, Louise. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, 297 p.
- Gautheron-Boutchatsky, Christina. 2003. « Assujettissement ». *Le Télémaque* 2003/1 — n° 23, p.21 à 32.
- Gauthier, Clermont et Maurice Tardif. 2005. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : gaëtan morin, 397 p.
- Gendron, Claude. 2012. « Le dialogue sur les questions existentielles ». In *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*. Sous la dir. de Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon, p.47-62, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gohier, Christiane. 2005. « Introduction ». In *Enseigner et former à l'éthique*, co-dir. avec Denis Jeffrey. p.17-21. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Grondin, Jean. 2006. *L'herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Guillot, Gérard. 2006. *L'autorité en éducation : sortir de la crise*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 189 p.
- Guillot, Gérard. Le site du Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des écoles et PEGC. « Quelle autorité à l'école? Entretien avec Gérard Guillot : Obéissance n'est pas soumission ». [En ligne] Consulté le 20 juillet. URL : <http://www.snuipp.fr/Obeissance-n-est-pas-soumission>
- Gusdorf, Georges. 1977. *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot, 247 p.
- Hannoun, Hubert. 1996. *Les paris de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. P.163-181.
- Houssaye, Jean. 1996. *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF, 190 p.
- Inchauspé, Paul. 2007. *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber, 180 p.
- Jeffrey, Denis. 2005. « Transmission de valeurs et enseignement ». In *Enseigner et former à l'éthique*. co-dir. avec Christiane Goyer, p.149-166. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, Denis. 2003. « Crise de l'autorité et enseignement ». In *Éducation et francophonie*, Volume XXX, no 1 (printemps), p.132-143.
- Jutras, France. 2010. « Les orientations du programme d'éthique et culture religieuse », In *Enseigner l'éthique et la culture religieuse : les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Sous la dir. de Vincent Beaucher, France Jutras et Suzanne Rousseau, p.1-24. Anjou (Qc) : CEC

- Jonnaert, Philippe. 2000. « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique? ». *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, automne 2000.
- Kant, Immanuel. 1990. *Opuscules sur l'histoire*. Paris : Flammarion, 256 p.
- Kant, Immanuel. 2004. *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin. 210 p.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : CRP, 316 p.
- Kohlberg, Lawrence. 1984. *The psychology of moral development the nature and validity of moral stages*. San Francisco : Harper & Row, 729 p.
- Krishnamurti, Jiddu. 2009. *Apprendre est l'essence de la vie : lettres aux enseignants, aux parents et aux élèves*. Paris : Châtelet, 322 p.
- Krishnamurti, Jiddu. 1988. *De l'éducation*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux & Niestlé, 125 p.
- Krishnamurti, Jiddu. 1955. *La première et dernière liberté*. Trad. Par Carlo Suares. Paris : Stock, 294 p.
- Laprée, Raymond. 2012. « L'implantation à la lumière des valeurs de cohérence sociale et de respect du point de vue de la minorité ». In *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*. Sous la dir. de Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon, p.195-218, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laprée, Raymond. 2002. « La clarification des valeurs "nouvelle manière" : pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien ». In *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale : six approches contemporaines*, sous la dir. de Nancy Bouchard. P.1-46. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle, Marie et Nadine Bednarz. 1994. « À propos du constructivisme et de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*. vol.20, no.1, p.5-19.

- Lebuis, Pierre. 2008. « « Enseigner » l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant ». In *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Sous la direction de Jean-Pierre Béland et Pierre Lebuis, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Legendre, Marie-Françoise. 2005a. « Jean Piaget et le constructivisme en éducation ». In *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la dir. de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p. 333-349. Montréal : gaëtan morin.
- Legendre, Marie-Françoise. 2005 b. « Lev Vygotsky et socioconstructivisme en éducation ». In *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la dir. de Clermont Gauthier et Maurice Tardif. p.351-373. Montréal : gaëtan morin.
- Legendre, Marie-Françoise. 2007. « Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? » In *Enseigner*, sous la dir. de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle, p.83-93. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leleux, Claudine. 2002. « L'éthique de la discussion : pour une éducation à l'intercompréhension ». In *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale : six approches contemporaines*, sous la dir. de Nancy Bouchard. P.105-134. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Nouvelles AMS, 124 p.
- Leroux, Georges. 2007. *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*. St-Laurent (Qué.) : Fides, 117 p.
- Leroux, Georges. 2012. « L'enseignement de l'éthique et les modèles de la vie bonne : vertus et compétences ». In *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*. Sous la dir. de Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon, p.15-46, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, Matthew. 1991. *Thinking in education*. Cambridge : Cambridge University Press, 280 p.

- Meirieu, Philippe. 1999. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF, 200 p.
- Meirieu, Philippe. 2002. *Le pédagogue et les droits de l'enfant : une histoire de malentendu?* Genève : Tricorne, 46 p.
- Ménard, Guy. 1999. *Petit traité de la vraie religion à l'usage de ceux et celles qui souhaitent comprendre un peu mieux le vingt et unième siècle*. Montréal : Liber, 230 p.
- Mendel, Gérard. 2003. *Une histoire de l'autorité : permanences et variations*. Paris : La Découverte, 283 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2013. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, dans Loi sur l'instruction publique, [En ligne] Consulté le 09 décembre 2013.
URL : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2008. *Programme d'éthique et culture religieuse* [En ligne] Consulté le 20 juillet 2011.
URL : https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/pdf/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire deuxième cycle, Chapitre 1 : Un programme de formation pour le XXIe siècle*. [En ligne] Consulté le 20 juillet 2011. URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec. 1985. *Programme d'études : enseignement moral, second cycle*. ISBN 2-550-08378-4, 189 p.

- Mokwety-Alula, Anselme. 2002. « Perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement ». Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières (Québec), Université du Québec à Trois-Rivières, 134 p.
- Morin, Edgar. 1992. *La méthode 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris : du Seuil, 236 p.
- Morin, Victor. 1991. *Code Morin : procédures des assemblées délibérantes*. Laval : Beauchemin, 156 p.
- Moshman, David. 1999. *Adolescent psychological development : rationality, morality, and identity*. New Jersey : L. Erlbaum, 141 p.
- Neill, Alexander S.. 1970. *Libres enfants de Summerhill*. Paris : F. Maspero, 326 p.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. 2000. *Par-delà bien et mal*. Paris : Flammarion, 385 p.
- Peterson, James W.. 2000. *The methodless method : Krishnamurti Education*. Paths of learning: Options for families & communities, no. 5, p.50-55.
- Piaget, Jean. 1974. *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France, 288 p.
- Prairat, Eirick. 2003a. « Autorité et respect en éducation ». *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005, Consulté le 30 avril 2011. URL : <http://leportique.revues.org/index562.html>
- Prairat, Eirick. 2003 b. *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Proulx, Jean-Pierre. 2008. « La genèse du programme d'éthique et d'enseignement culturel de la religion ». In *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, sous la dir. de Jean-Pierre Béland et Pierre Lebus, p.7-17. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Quinche, Florence. 2005. *La délibération éthique*. Paris : Kimé. 2005, 437 p.

- Reboul, Olivier. 1977. *L'endoctrinement*. Paris : Presses Universitaires de France, 200 p.
- Reboul, Olivier. 1989. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Reboul, Olivier. 1992. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 254 p.
- Renaut, Alain. 2004. *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion, 256 p.
- Rogers, Carl. 1983. *Liberté pour apprendre?*. Paris : Dunod, 364 p.
- Rondeau, Dany. 2012. « Fondements philosophiques et normatifs. Une analyse sous l'angle de la reconstruction ». In *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*. Sous la dir. de Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon, p.173-194, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, Suzanne. 2010. « Enseigner la culture religieuse ». In *Enseigner l'éthique et la culture religieuse : les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Sous la dir. de Vincent Beaucher, France Jutras et Suzanne Rousseau, p.95-117. Anjou (Qc) : CEC
- Savoie-Zajc, Lorraine et Thierry Karsenti. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : CRP, 316 p.
- Schleifer, Michael, 2009, « Éducation morale et endoctrinement ». In *Science et religion en éducation : Comment répondre aux questions des enfants?*, co-dir. avec Victoria Talwar, p.119-128. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques, 474 p.
- Tardif, Maurice. « Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale ». In *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, co-dir. avec Clermont Gauthier, p.9-36. Montréal : gaëtan morin.

- Truchot, Véronique. 1999. « La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire : étude de représentations d'élèves ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 121 p.
- Truchot, Véronique. 2006. « Les règles à l'école secondaire : analyse de représentations d'élèves ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 493 p.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 502 p.
- Vermerch, Pierre. 2003. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 221 p.
- Watters, Denis. 2008. *Petit guide ECR-101*. Québec : Denis Watters consultants. 28 p.
- Weber, Max. « Pouvoir ». In *Encyclopaedia Universalis*, éd. 1994.

APPENDICE A : PROTOCOLE D'ENTRETIEN



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (élève participant)

**Recherche : Les référents des élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils
délibèrent sur des questions éthiques.**

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Jérôme Vigneault

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation

Adresse courriel : vigneault.jerome.2@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-501-7856

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à comprendre ce à quoi se réfèrent des élèves de 2^e cycle du secondaire lorsqu'ils doivent prendre des décisions en groupe dans des situations comportant des conflits de valeurs. En d'autres mots, je m'intéresse aux référents des élèves de 2^e cycle du secondaire lorsque ceux-ci doivent délibérer sur des questions éthiques. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Catherine Meyor, professeure du département de d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être joint au (514) 987-3000 poste 1291 ou par courriel à l'adresse : meyor.catherine@uqam.ca.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur(e) ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances en éducation, plus particulièrement dans le programme d'Éthique et Culture Religieuse.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Ma recherche se faisant à partir d'entretiens individuels, votre enfant est invité à participer à un entretien individuel. Chaque entretien est d'une durée d'environ 45 minutes et sera enregistré avec un enregistreur numérique audio. Aussi, si vous êtes d'accord, et que votre enfant l'est aussi, l'entretien sera filmé afin de permettre au responsable du projet d'améliorer sa technique d'entretien et de mieux analyser les perceptions des élèves. Les entretiens auront lieu dans un local à l'école de votre enfant assigné par l'enseignant ou la direction. Lorsque l'analyse des entretiens sera terminée, il est possible qu'une deuxième rencontre soit nécessaire afin de valider l'interprétation du chercheur. Par ailleurs, une douzaine de participants au total seront nécessaires à cette recherche.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Soyez assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les responsables du projet et sa directrice de recherche, auront accès à son enregistrement audio et vidéofilmé de l'entretien et au contenu de la transcription. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par le chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements (audio/vidéofilmé), les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte gratuitement. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (des parents pour participant mineur)

Recherche : Les référents des élèves de 2e cycle du secondaire
lorsqu'ils délibèrent sur des questions éthiques

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à participer à l'entretien individuel : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé pendant l'entretien : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré éventuellement pour un deuxième entretien individuel : OUI NON

J'accepte que des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques : OUI NON

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) t coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE B : QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

Grille d'entretien

**À QUEL(S) TYPE(S) D'AUTORITÉ SE RÉFÈRENT LES ÉLÈVES DE 2^E CYCLE
DU SECONDAIRE LORSQU'ILS DÉLIBÈRENT SUR DES QUESTIONS
ÉTHIQUES?**

1.a) Faites-vous des délibérations sur des questions éthiques en ÉCR?

1.b) Comment est-ce que ça se passe exactement? *Sois le plus précis possible
svp.*

1.c) Qu'est-ce que tu dis/fais pendant la délibération?

1.d) Comment tu vis cela? (Comment trouves-tu cela?)

2.a) Comment parvenez-vous à délibérer?

2.b) Qu'est-ce qui te sert de référence lorsque tu délibères sur des questions
éthiques? *Sois le plus précis possible svp.*

2.c) Comment arrives-tu à considérer ceci comme une référence?

2.d) Comment est-ce que ça fonctionne pour que ce soit considéré comme une
référence?

2.e) Quelle valeur ont ces références pour toi?

2.f) Quelle importance occupe chacune de ces références au moment de
délibérer?

2.g) Comment arrives-tu à donner cet ordre d'importance?

3.a) Quelles références le groupe considère-t-il importantes?

3.b) Comment expliques-tu qu'au moment de la délibération sur des questions
éthiques cela se passe ainsi?

APPENDICE C : EXTRAIT D'ANALYSE D'ENTRETIEN

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI	DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.131	I : (...) est-ce que c'est exprimé, est-ce que c'est dit euh, la décision de groupe, ou la décision que le groupe prend, est-ce que (/) comment est-ce que...						
04.132	P : (23:10) Ben on dit pas à la fin « ok, fait que finalement tout le monde est d'accord là-dessus », fait que ça serait un peu pousser l'idée. Si quelqu'un, dirait « moi il me semble que (...) genre je suis d'accord avec l'idée, mais ça, ce petit côté-là, je l'aime pas vraiment ». Comme quelqu'un pourrait dire « moi il me semble pas que si c'est si grave que ça, il me semble que ça ne donne pas le cancer blanchir sa peau », si quelqu'un pense ça. T'sais le prof dit « ouin, mais fait que là... » tout le monde est d'accord que tatati tatata pis ça donne le cancer tatati tatata, pis là ben, « ouin mais là... » « quoi? ». C'est comme un peu pousser l'idée à la classe fait que y a pas de phrase finale qu'on dit que tout le monde est d'accord là-dessus. C'est vraiment... on peu changer de sujet pour ci pour ça. (...)	L'élève dit que la classe ne dit pas finalement que tout le monde est d'accord là-dessus, ce serait un peu pousser l'idée. Quelqu'un peut sembler d'accord avec l'idée, mais n'aime pas vraiment un côté, et quelqu'un d'autre pourrait dire qu'il lui semble que ce n'est pas si grave que ça et que ça ne donne pas le cancer blanchir sa peau. Le prof ajoute que tout le monde est d'accord sur tels aspects et questionne d'autres aspects. C'est comme un peu pousser l'idée à la classe. Il n'y a donc pas de phrase finale sur laquelle tout le monde est d'accord. Ils peuvent changer de sujet pour ci pour ça.		délibération: L'élève dit qu'il n'y a pas de phrase finale sur laquelle tous les élèves sont d'accord. Ils peuvent changer d'idée ou avoir des positions nuancées. Ce serait pousser un peu l'idée.			
04.133	I : Ok. (...) Qu'est-ce qui te sert de référence quand tu délibères sur des questions éthiques?						
04.130	P : oui, c'est vraiment un cours pour donner ses idées.	L'élève dit que le cours d'ÉCR est vraiment un cours pour donner ses idées.			appréciation personnelle: L'élève dit que le cours d'ÉCR est vraiment un cours pour donner ses idées.		

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI	DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.133	I : Ok (...) Qu'est-ce qui te sert de référence quand tu délibères sur des questions éthiques?						
04.134	P : (24 :05) Ben moi je me sers des connaissances que j'ai déjà, que j'ai déjà entendues, que je vérifie parce que, j'ai pas tendance à entendre quelque chose pis tout de suite le croire comme pow direct. Moi y faut que je réfléchisse, j'entends quelque chose pis je réfléchis, pis si je me dis « ouin... » là je fais comme « ok, je la mets dans mes informations ». Mais c'est sûr que je peux avoir tort sur certaines affaires. Je me dis pas j'ai raison sur tout mais, c'est selon ce que je pense, selon mes valeurs, ben y a des affaires que je crois pis que peut-être quelqu'un d'autre croirait pas, mais c'est comme ça que je fais mes idées.	L'élève se sert des connaissances qu'elle a déjà, qu'elle a déjà entendues, qu'elle vérifie, parce qu'elle n'a pas tendance à entendre quelque chose et tout de suite le croire. Il faut qu'elle réfléchisse, elle entend quelque chose, y réfléchit et les met dans ses informations. C'est sûr qu'elle peut avoir tort sur certaines affaires. Elle ne se dit pas qu'elle a raison sur tout mais c'est selon ce qu'elle pense, ses valeurs. Il y a des affaires qu'elle croit et que peut-être quelqu'un d'autre ne croirait pas, mais c'est comme ça qu'elle se fait ses idées.				connaissances générales/académiques: valeurs: l'élève se réfère à ses connaissances et à ses valeurs.	réfléchi: elle réfléchit à ce qu'elle a entendu et vérifie en fonction de ses connaissances et de ses valeurs. Elle est consciente qu'elle peut avoir tort.
04.135	1 : Donc, tes connaissances que tu vérifies						

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI	DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.136	P : (24 :44) Mais selon mes valeurs (...) je vais pas sur internet vérifier comme ça, c'est vraiment comme j'entends quelque chose, pis là je commence à réfléchir, je me dis « hum... peut-être ». C'est comme ça que je me fais des idées un peu...	L'élève vérifie ses connaissances selon ses valeurs; elle ne va pas sur internet vérifier. C'est vraiment qu'elle entend quelque chose et là elle commence à réfléchir et doute (se dit hum peut-être). C'est comme ça qu'elle se fait ses idées (un peu).				valeurs: l'élève vérifie ses connaissances en se référant à ses valeurs.	réfléchi: l'élève se réfère à ses valeurs tout en réfléchissant et en doutant.
04.137	I : Peut-être... peut-être que? Prenons par exemple euh, toujours la question de la beauté chez les mannequins euh... (...) dans ta, tes connaissances, tes références, qu'est-ce que, quelles seraient les connaissances que t'aurais utilisées par rapport à ça?						

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI	DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.138	P : (25 :20) Ben (...) comme par exemple mes valeurs, comme je me dis que c'est pas une bonne chose que quelqu'un se change pour quelque chose qu'il devrait être fier, ça c'est une valeur que je me fie. Le fait du cancer, ça c'est une raison parce que je me dis faire blanchir sa peau, c'est pas mettre de la poudre... c'est vraiment blanchir sa peau. Si je me dis « se faire bronzer, ça peut donner le cancer de la peau » mais blanchir il me semble que... Fait qu'y a des affaires comme ça je me dis, pis je me dis ça pourrait peut-être donner le cancer finalement ces affaires-là. Vraiment littéralement faire blanchir la peau.	Lors de la délibération sur la beauté chez les mannequins, l'élève utilisait ses valeurs: elle se dit que ce n'est pas une bonne chose que quelqu'un se change pour quelque chose qu'il devrait être fier; ça c'est une valeur à laquelle elle se fie. Le fait du cancer, ça c'est une raison parce qu'elle se dit que faire blanchir sa peau, c'est pas mettre de la poudre, c'est vraiment blanchir sa peau. Si elle se dit « se faire bronzer peut donner le cancer de la peau » mais blanchir... (elle distingue blanchir et bronzer). Elle se dit que cela pourrait peut-être donner le cancer finalement.	X			valeurs: l'élève se réfère aux valeurs fierté (c'est pas une bonne chose que quelqu'un se change son corps alors être fier. Chacun devrait faire attention à sa santé (la blanchiment de la peau pourrait peut-être donner le cancer) une raison parce qu'elle se dit que faire blanchir sa peau, c'est pas mettre de la poudre, c'est vraiment blanchir sa peau)	réfléchie: l'élève est consciente des valeurs auxquelles elle fait référence (dont la fierté) et prend en considération différents éléments de la question éthique (le fait du cancer, ça c'est une raison parce qu'elle se dit que faire blanchir sa peau, c'est pas mettre de la poudre, c'est vraiment blanchir sa peau)
04.139	I : Donc y a les connaissances pis les valeurs qui vont... qui permettent de regarder les connaissances, mais euh, d'être fier de qui est-ce qu'on est, c'est un peu ce que t'as dit, pis là après ça t'as parlé du cancer						
04.140	P : (26 :08) hum hum mais c'est 2 affaires, c'est valeur et connaissances. (/)						

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI	DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.140	P : (26 :08) hum hum mais c'est 2 affaires, c'est valeur et connaissances. (//)						
04.141	I : Ok, tu mets les deux ensembles						
04.142	P : hum hum, c'est comme ça que je me fais mes idées.	L'élève se fie à 2 choses pour délibérer: ses valeurs et ses connaissances; c'est comme ça qu'elle se fait ses idées.	X			valeurs: connaissances générales/académiques: l'élève se réfère à 2 choses pour délibérer: ses valeurs et ses connaissances; c'est comme ça qu'elle se fait ses idées. Les valeurs sont utilisées comme un filtre pour observer les connaissances.	
04.143	I : Ok. Pis les valeurs d'être fier de qui est-ce qu'on est euh, comment (...) comment est-ce que t'en es arrivé à considérer ça comme une référence?						

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.144	<p>P : (26-29) Ben c'est parce que, je sais pas, moi (...) depuis que je suis toute petite, je grandis avec qu'est-ce que je devrais être t'sais. Tout le monde grandit avec ses propres valeurs. C'est pas tout le temps les valeurs de notre parent. T'sais, c'est vraiment, c'est personnel, c'est qu'est-ce qu'on vit, selon ce qu'on vit, nos expériences personnelles, c'est comme ça qu'on se fait des valeurs, qu'on dit il me semble que « moi ça c'est important, ça c't'important », fait que je peux pas me dire que je me suis fié à quelqu'un pour avoir c'tes valeurs-là. Finalement en grandissant avec nos expériences personnelles que je me dis ça c'est important, ça ce l'est moins, ça ce l'est plus, mais peut-être (...) qu'y a une autre personne pourrait dire « ouais mais il me semble que moi, ça c'est plus important ». T'sais pour moi ce l'est moins, pour lui ce l'est plus. Fait que... t'sias je me fie pas sur quelqu'un à savoir qu'est-ce que je devrais penser.</p>	<p>L'élève dit que depuis qu'elle est toute petite, elle grandit avec ce qu'elle devrait être (la valeur fierté). Elle dit que tout le monde grandit avec ses propres valeurs. C'est pas tout le temps les valeurs reçues des parents; c'est vraiment personnel, c'est ce qu'elle vit, selon ce qu'elle vit, ses expériences personnelles. C'est comme ça qu'elle se fait des valeurs, qu'elle se dit ce qui lui semble important. Donc elle ne peut pas se dire qu'elle s'est fié à quelqu'un pour avoir ces valeurs-là. Finalement c'est en grandissant avec ses expériences personnelles qu'elle s'est dit ce qui est important et ce qui l'est moins. Mais elle reconnaît que ça peut ne pas avoir la même importance pour</p>	X		<p>expérience personnelle: l'élève se réfère à son expérience personnelle (c'est en grandissant avec ses expériences personnelles qu'elle s'est dit ce qui est important et ce qui l'est moins) et ce n'est pas tout le temps les valeurs reçues des parents, ni en se fiant à quelqu'un d'autre.</p>	<p>éducative/développementale: l'élève se réfère à son expérience personnelle parce qu'elle a grandi comme ça, c'est ce qu'elle vit, c'est personnel. C'est l'expérience qui l'amène à considérer la fierté comme référence.</p>

SECTION	TEXTE	UNITÉ DE SENS	DI DG	CONTEXTE	RÉFÉRENTS	NATURE DE LA RELATION
04.145	I : Sur ton expérience personnelle. (...) par exemple qu'est-ce qu'elle dirait, qu'est-ce qu'elle dit ton expérience personnelle par rapport à être fier de qui est-ce qu'on est?					
04.146	P : (27-25) Ben c'est juste, ben je sais pas, c'est vraiment beaucoup d'expériences mais comme, souvent je vois des, parce que moi je suis allée à, à (école) en secondaire 1, pis je voyais souvent des gens que, qui étaient pas fiers d'eux-mêmes. Ça, ça m'a affecté vraiment beaucoup pis je me disais « il me semble que ça devrait être important d'être fier de ce qu'on est ». T'sais il me semble que si y étaient fiers de ce qu'y faisaient, de ce qu'y étaient, y seraient pas aussi tristes que ça. (...) c'est des affaires que je remarque comme ça, je me dis « ouin finalement, ça c't'important pour moi que les gens se sentent bien ». Oui. (?Pis là je me dis comment?), pis en étant fier de soi-même. C'est vraiment des affaires que j'observe comme ça. C'est pas quelqu'un qui m'a dit « hey, savais-tu que être fier de soi-même c'est important ». Fait que c'est ça.	C'est vraiment beaucoup d'expériences qui font dire à l'élève que c'est important d'être fier de soi. En secondaire 1 elle voyait souvent des gens qui n'étaient pas fiers d'eux-mêmes. Ça l'a affecté vraiment beaucoup et il lui semblait que ça devrait être important d'être fier de ce que les gens sont. Il lui semble que s'ils étaient fiers de ce qu'ils faisaient, de ce qu'ils étaient, ils ne seraient pas aussi tristes que ça. Ce sont des affaires qu'elle remarque comme ça, elle se dit que finalement c'est important pour elle que les gens se sentent bien en étant fier de soi-même. C'est vraiment des affaires qu'elle observe comme ça. C'est pas quelqu'un qui lui a dit qu'être de soi-même est important.	X	expérience personnelle: l'élève se réfère à ses observations quand elle était en secondaire 1. Ça l'a affecté vraiment beaucoup de voir les gens tristes. Elle se dit que c'est important d'être fier de soi.	affective: elle se réfère à son expérience de première secondaire parce que ça l'a affecté vraiment beaucoup.	